د / فاتن عدلى

التعليم بين عبد الناصر والسادات

دراسة مقارنة

سلسلة الدراسات التربوية



تقديم

أ.د. / طلعت عبد الحميد



سلسلة الدراسات التربوية

إشراف

أ.د طلعت عبد الحميد

***

التعليم بين عبد الناصر والسادات

***

تأليف

د. فاتن عدلى

***

الناشر

دار فرحة للنشر والتوزيع

٣٢٠ عمارات العرائس - شارع السودان - المهندسين

٢٨ شارع عدنان المالكى - المنيا

ت- ٠٢/٣٤٧٤٠١٠ - ٠١٠/٧٠٠٠٦٢٤

٠١٠/١٨٨٩٣٦٣

***

الاخراج الفنى

قسم التجهيزات بدار فرحة للنشر والتوزيع

***

الغلاف

م/ علاء حمدى

***

المشرف العام

عادل متولى

***

رقم الايداع: ٢٣٤٤٠ / ٢٠٠٥

الترقيم الدولى: 977-6063-66-7

التعليم بين عبد الناصر والسادات

دراسة مقارنة

تأليف

د. فاتن عدلى

الطبعة الأولى

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م



بدلاً من المقدمة

الاختيار المنهجي عبارة عن اختيار فلسفي أيدلوجي بالضرورة لكون الطريقة التي ندرس بها الوقائع والناس تؤثر بالضرورة على كيفية رؤيتنا وفهمنا وتحليلنا بل وقراراتنا واختياراتنا. ومن منظور علم اجتماع المعرفة فإن المعرفة الاجتماعية تعكس الواقع الاجتماعي والعلاقة بين المعرفة وبين الواقع وهي لذلك علاقة تنظيمية، أما طبيعة المعرفة بصفةٍ عامة والتعليم بصفة خاصة فهي مطلقة وثابتة عند ماكس شيلر هذا ويرى كارل مانهايم أن المعرفة يجب أن تكون من موقع معين ولذلك صاغ مصطلح العلاقة بين المعرفة والواقع ليشير إلى النسبية التاريخية الاجتماعية .

ووفقاً لنظرية التبعية فإن نمط الإنتاج المتخلف ينتج عنه وعي اجتماعي متخلف، وحالة التخلف قد ترجع إلى عوامل بعضها خارجي وبعضها الآخر داخلي بنائي .

وعلى الرغم من سيادة طرائق البحث التقليدية على معظم البحوث فإن الدراسات التربوية الحالية تنصب على التركيز على البحث في المشكلات الجزئية والعرضية بعيداً عن البحث في ماهية الفلسفة والفكر التربوي الذي قد يكون العلة في تلك المشكلات .

وإذا كان العرب يحتاجون إلى صياغة مشروع حضاري جامع وجه لهم في خضم التكتلات العالمية التي كان الاتحاد الأوروبي خير مثال عليها، فإننا في حاجة إلى وجود رؤية " Vision" فلسفة أو فكر- من طبيعة الفكر رد الكثرة إلى الوحدة في شتى المجالات والتربية ليست بعيدة عن هذا الوضع بل يرى البعض أن البراديم التربوي الحالي من بين عوامل تخلفنا حيث يندر التجديد الأصيل فيه نتيجة النظرة التجزيئية لمشكلات الواقع وكثير من فكرنا التربوي تابع إما للغرب أو التراث بدون نقد لهذا أو ذاك .

ولذلك تأتي أهمية الدراسات والبحوث المعنية بالفكر التربوي وأختارت الباحثة بعض الأساليب والمناهج البحثية ومنها حقول الدلالة لتحديد المعاني الصريحة والمستترة في الخطاب التربوي، والمعنى هو الموضوع الأساسي لعلم الدلالة Semantics .

ويعد عرف البعض اللغة بأنها معنى موضوع في صوت وتفهم اللغة من خلال فهم عنى الذي يقوم بدور كبير في كل مستويات التحليل اللغوي وفي تطبيقات كثيرة لعلم اللغة مثل طرق الاتصال وتعليم اللغة واكتسابها وترجمتها .

ولقد توسعت اهتمامات علم الدلالة لتشمل التراكيب وتحليل الجمل ببيان علاقات كلماتها بعضها ببعض وإظهار كيفية ارتباط الجمل منطقياً بالجمل الأخرى كما يهتم ببيان

المفردات وبيان العلاقات فيما بين الوحدات اللغوية وبيان معانى الجمل والعبارات والعلاقات فيما بينها ومن نافلة القول أن العلاقات والرموز اللغوية يعرفها البعض بأنها مثيرات بديلة تستدعى نفس الاستجابة التى قد يستدعيها شيء مادى مثل سماع الجرس فى تجربة بافلوف، كما أن العلاقة بين اللفظ ومدلوله من القضايا القديمة التى قد تعرض لها أفلاطون، كما ميز أرسطو بين الصوت والمعنى متطابق مع التصور الموجود فى العقل المفكر .

وإن كان ذلك كذلك فإن صورة الشئ هى العلاقات الكائنة بين أجزائه والفكر هو الصيغ اللفظية التى تسمح بالاستنباط وفهمنا لتركيبة لفظية هو إمكان أن نصوغها فى تركيبة أخرى وهذه فى غيرها وفى نهاية هذه السلسلة قد نرجع إلى الواقع الحسى حيث علاقات التباعية المتبادلة بين هذا الواقع وهذا الفكر وبمعنى أخر فإن الفكر المتخلف هو نتيجة لواقع متخلف وهو علة تخلف هذا الواقع فى نفس الوقت .

وهذا يشير إلى علاقات التأثير والتأثر بين فكر الفقر وفقر الفكر ومن نتائج هذه الحالة فى الفكر العربى المعاصر التطابق بين الاستغراب وبين التحديث، وغلبة اللفظ على الفعل وفى أحيان كثيرة يصبح مجرد اللفظ/ القول هو الفعل بدلاً من الأداء، فإن التشبث بأطر وصيغ نظرية (براديم Paradigm) لا تصلح لتفسير الوقائع بل تفرض عنفاً نظرياً تريد أن يسير الواقع المتغير وفقاً لها .

لذلك فنحن فى حاجة إلى فكر نقدى يكشف التناقضات بين الفكر والواقع ويظهر الشروخ والفجوات الكامنة فى ثنايا الفكر الموجهة لكافة الممارسات التربوية وخاصة أن الفكر لا يسير بطريقة خطية فى الزمان والمكان بل قد يكون فى حركة لولبية قد يرتدى ثوباً جديداً لقضايا قديمة وقد يستعمل ألفاظاً قديمة لتمرير موضوعات جديدة .

ولذلك أقدم للقارئ عملاً جاداً فى هذا المشروع النقدى. هذا العمل الذى شرفت بمناقشته فى صورته الأولية كرسالة دكتوراه للباحثة المتميزة المختلفة المثابرة الواعدة الدكتورة فاتن عدلى الخبير بالمركز القومى للبحوث التربوية .

المشرف على السلسلة
الأستاذ الدكتور/ طلعت عبد الحميد
Talaat٥٦٥٠@yahoo.com

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

المقدمة :

تعتبر كلمة الخطاب من الكلمات الحديثة فى العالم العربى- على الرغم من قدم استخدامها- من حيث كونها تحمل دلالات محدثة تكاد تكون مستخدمة فى الخطاب اليومى للمثقفين العرب. وعلى الرغم من اختلافات الفهم حول موضوع الخطاب، فإن الأمر المشترك الذى لامحيص عنه هو اللغة فى حالة فعل، من حيث كونها ممارسة تحتاج فاعلا، وتؤدى من الوظائف ما يقترن بتأكيد أدوار اجتماعية بعينها. وقد تقترن هذه اللغة فى حالة الفعل بكيفية معالجة موضوع من الموضوعات المعرفية.(١)

فالإنسان لا يستطيع أن يتعرف على ذاته إلا من خلال لغته والتى يمارس من خلالها الكلام، وفقا لما تقدمه من تراكيب وقواعد جاهزة.(٢)

وقد ارتبطت الدراسات المعنية بالخطاب فى المقام الأول باللغة والتى تطورت من النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما منغلقا على ذاته إلى نظام لا تنفصل فيها اللغة عن الموقف، أو المنطوقات عن الفعل الذى يؤكد نوعا من المعرفة.(٣)

وبفضل تعاليم اللغوى الشهير دى سوسير ظهر ما يعرف ببلاغة الخطاب الجديدة، والتى تقضى بتجانس الوحدات المميزة لمختلف مستويات التنظيم اللغوى، وارتباطها بعلم السيميولوجيا، والتى تتأسس على محورين هما وحدات الخطاب أو الجملة، ووحدات الكلام أو الدوال. وعلى صعيد آخر يظهر علم الدلالة البنيوى والذى بُنى على أساس التجانس بين جميع وحدات اللغة باعتبارها دوالا أو علامات. وبشكل أكثر إيضاحا فإن التداولية اهتمت أولا بوصف العلاقة بين العلامات ومستخدميها، أى تحليل العلاقة بين النص ومن يستخدمه أى العلاقة بين النص والسياق. *فى حين عنت الدلالة بالشروط التى تجعل هذه الأقوال مفهومة وقابلة للتفسير.(٤)

وعليه فإنه يمكن القول بأن هناك علاقة تلازمية بين نظرية اللغة وما طرأ عليها من تحولات وتطورات معرفية ومنهجيــة وبــين مفهــوم الخطاب وطرق بنيته وتحليله، وإنتاجه، وممارساته. بحيث لا يمكن دراسة أى خطاب بمعزل عن علوم اللغة.

والخطاب من هذا المنطلق هو اللغة من حيث كونها أفعال تقتــرن وظائفها بتأكيد على أدوار اجتماعية[٥]، فالفعل هنا – سواء فى وجــوده الظاهر أو الضمنى – من الضرورى تواجده لحدوث الاتصال بين الفكــر واللغة[٦].

ووفقا لهذا التصور فإن الخطاب عبارة عن نصــوص ذات دلالات محددة تعكس الواقع الاجتماعى والسياسى والثقافى الذى انتج الخطاب [٧]. وهذه العملية محكومة، مختارة ومنظمة وموزعة حسب عدد بعينه مــن الأدوار. بمعنى ارتباطها بالمجتمع الذى يتولد منه مــن حيــث أنســاقه، وقواعد التلفظ [٨].

ومن هنا يلعب الخطاب دورا بالغ الأهمية فى تشــكيل أيدلوجيــة الدولة، والذى تختلف أدواره باختلاف طبيعة الدولة وتطورها،[٩] ويظهــر فى هذا السياق ما يسمى بالخطاب المهيمن أو سلطة الخطاب؛ فالخطــاب مكون من مجموعة استراتيجيات مختلفة، فهو ينقــل الســلطة وينتجهــا ويقويها، ولكنه قادر أيضا على تفجيرها، بل يسمح أيضا بإلغائها.

والخطاب من هذا المنطلق كالسلطة يتشكل كل منهما من أحــداث، والتحليل هنا يتطلب وصف للعلاقات والارتباطات بين العناصر، وضرورة دراسة الاستراتيجيات لبعض الأحداث الخطابية الخاصــة، ضــمن إطــار سياسى أو سلطة معينة بغية الكشف عن الإرادة الفاعلة لها[١٠].

ويرى فوكو أن علاقة الخطاب بالسياسة يتطلــب جــانبين مــن التحليل: الأول هو ضرورة تحليل مختلف العمليات النقدية التى يقوم بهــا

خطاب ما فى ميدان خطابى معين، والثانية تتعلق بحقل التحليلات ومجـال الموضوعات التى يحاول الخطاب إظهارها وتمفصلها مع سياسة مـا، أو ممارسة سياسية مختلفة[11].

وتستدعى سلطة الخطاب ضرورة تأسيس قوة، والقوة هنا تتشكل فى المعرفة، وبالتالى فإن تحليل أى خطاب نظرى ينتمى إلـى تسلسـل أشـكال السلطة لا إلى تاريخ ابستمولوجى لنمو المعرفة.[12] وهنا يرى فوكو أن هنـاك عددا من الخطوات المنهجية لتحليل عناصر السلطة تتحدد فى:

١. تحديد الاختلافات بين الأوضاع الاجتماعية والقانونية والاقتصادية واللغوية والثقافية، وعوامل التقدير المتوارثة المختلفة، حيث إنهـا المعطيات الأساسية لقيام السلطة بإحداث أثارها المطلوبة.
٢. تحديد الأهداف الخاصة بالقوى المهيمنة التى تحاول التأثير علـى القوى الاجتماعية الأخرى المقابلة لها.
٣. التعرف على أدوات السلطة المختلفـة، هـل تلجـأ إلـى القـوة العسكرية، هل تلجأ إلى مؤسسات الضبط وطرق المراقبة، أم تلجأ إلى فرض سلطتها من خلال الخطابة؟
٤. دراسة الصور التنظيمية للسلطة، بمعنى دراسة التنظيمات المختلفة التى تمارس السلطة القوة من خلالها.

ويعتمد الخطاب العربى فى صناعته على مدى قدرة صانعه ومدى ما يتمتع به من نفوذ على إنتاج الخطـاب، والتـى تسـتمد مرجعيتهـا الأساسية من سلطة الحاكم وليس سلطة الدولة كمؤسسة، وبالتالى تكون مصلحة صانع الخطاب هى المحك الرئيسى الذى يبنى عليه الخطاب وليس مصلحة المؤسسة، وعليه فإن الخطاب يلجأ إلى أسلوب الإقنـاع اللغـوى أكثر من الاعتماد على الإقناع العقلانـى المبنـى علـى أسـس علميـة

ومعلومات دقيقة يبثها صانع القرار إلى الجمهور المتلقى، وهنـا يكـون الولاء للفرد أكثر منه للدولة.

ومن ثم فإن الخطاب السياسى يعانى فى كثير من الأحوال مـن أزمـة المصداقية، والتى ترجع فى المقام الأول إلى عوامل أربعة تتلخص فى:

١. إن الخطاب السياسى العربى غير قابل للنقد نتيجـة لمـا يحتويـه الخطاب من مفردات ما هى إلا ترجمة لقناعات صانع الخطاب نفسه، وليس انعكاسات تفرضها الأوضاع المجتمعية، وبالتالى يظهر مفهـوم القسر.

٢. قناعة غالبية المتلقين والتى تنبثق أيضا من مصلحة الفرد المغلفة فى كثير من الأحيان بمفـردات مثـل مصـلحة الـوطن، التحـدى، الإمبريالية.. وهنا إذا ما تعارضت مصلحة الحاكم الفرد مع الجماعة، واقتضى الأمر إلى تخليه عن السلطة، فإن الأمر يصبح شكليا لقناعات صاحبه بأنه لن يتخلى طالما مقاليد الأمور فى يديه، وبالتبعية يصـبح الخيار له وليس للجماعة، ويأخذ هذا أشكالا مختلفة تبدو فى ظاهرها رغبة حقيقية فى التخلى والتنازل، بينما تضمر فى الحقيقة عكس مـا تظهره.

تلعب الصراعات الدولية دورا فى تشكيل الخطاب السياسى العربى، والذى يصبح فى أحوال ليست بالقليلة ناطق بلسان هذه القوى، والتى تؤدى إلى فقدان المصداقية.

٤. التقليل من اعتبار شخصية المتلقى حيث يستند صانع الخطاب هنا إلى معرفته بطبيعة المتلقى، والتى فى كثير من الأحيان تلعب دورا فى سلطة الخطاب، وتتضح هذه المقولة فى المجتمعات التى تتعاظم فيهـا الأمية، ويكون الملاذ هنا لصانع الخطاب هو العلاقة الشخصية بينـه وبين المتلقى.[١٣]

ويتضح مما سبق أن السلطة متعددة الأوجه، وتأخذ ممارستها أشكالا مختلفة مما يهيئ للدولة الاستحواذ بالنصيب الأكبر من السلطة، وقد تكون أحد هذه الميكانزمات عن طريق المعرفة، فالسلطة والمعرفة دائما فى علاقة متلازمة حيث لا يوجد سلطة بدون معرفة، ولا توجد معرفة بدون سلطة.(١٤)

ومن ثم فإن الخطاب العربى يعانى من أزمة أخرى بالإضافة إلى المصداقية وهى أزمة إنتاج الخطاب تارة وإعادة إنتاجه تارة أخرى؛ حيث يعاد تكراره بلا إبداع أو اتساق مع ملابسات التاريخ، أو حركة المجتمع(١٥)؛ فهو يخضع بشكل مباشر أو غير مباشر لجملة من الشروط التاريخية والسوسيولوجية والتى تتضافر معا وتتدخل فى تحديد الشكل والقيم المرتبطة به(١٦). كما تتداخل طبيعة صانع الخطاب وثقافته وخبرته وتكوينه الثقافى، والتى تنعكس بشكل أو بآخر على محتوى الخطاب وشكله والرموز المتعلقة به، والقيم المراد بثها فى المتلقى، وهو موضوع الفصل الرابع من الدراسة.

والخطاب السياسى يخضع مرة أخرى لإعادة إنتاج تتمركز هذه المرة على تطوير أو توضيح أو التركيز على قيم ومفاهيم بعينها بغية بث أيديولوجية معينة فى المتلقين. وبالتالى فالخطاب السياسى يظل فى حالة صيرورة دائمة.

ويعتبر التعليم أحد هذه الميكانزمات التى تعكس اهتمام مصالح طبقة معينة قد تكون الدولة أو تكون طبقات معينة تملك زمام الأمور داخل الدولة،(١٧) وهنا يظهر الخطاب التعليمى ليؤسس سلطة هذه الطبقة. إلا أنه يمكن القول إن مجتمعات العالم الثالث والتى خبرت الاستقلال حديثا تتمثل السلطة فيها فى جهاز الدولة المؤسسى، والذى يكون فى المقام الأول السلطة العسكرية، والتى تحاول أن تفرض سيطرتها على الشعب

من ... الإصلا... ...بية فى المجتمع وعلى رأسها الخدمات الأساسية من تعليم وصحة. ويأتى هنا الخطاب السياسى فى محاولة لاستقطاب فئات الشعب المختلفة والتى يلعب فيها الخطاب دورا هاما فى محاولة لتحقيق ما يهدف إليه (١٨). وتكون الفرصة مهيأة للخطاب السياسى فى هذه الدول لضعف فعالية الخطاب المناهض من القوى المجتمعية الأخرى.

وينتج عن الخطاب السياسى العام خطابا رسميا تعليميا متسقا مع أيدلوجيته، ويصبح هذا الخطاب التعليمى أداة من أدوات أجهزة الدولة الأيدلوجية، والذى يعكس قدرة الدولة المعنوية مقابل قوتها المادية المتمثلة فى الأجهزة القمعية الأخرى (المتمثلة فى جهاز الشرطة والجيش...) ويصبح هنا الخطاب التعليمى الرسمى منتجا للخطاب السياسى الذي يستهدف نقل أيدلوجية الدولة والطبقة الحاكمة التى تعمل على طبع الأفراد بطابع لا يسهل الفكاك منه إلا بزوال هذه الطبقة الحاكمة وظهور طبقة أخرى (١٩).

ويقع الخطاب التعليمى فى نفس الأزمة التى يعانى منها الخطاب السياسى، حيث إن الخطاب التعليمى شأنه فى ذلك شأن الخطاب فى كافة قضاياه المختلفة الأدبية مازال يطرح نفسه بنفس الشكل والتكرارات المعادة دون أن يستطيع أن يقدم إبداعا جديدا أو حلا لقضية من قضاياه الشائكة.

فنجد أن أسلوب الخطاب منذ فترات بعيدة مازال يقدم نفس القضايا بنفس الشكل، وربما بسطحية أكثر لعدم توفر الظروف التاريخية والموضوعية التى تحدد شكل الخطاب ومفهومه وآلياته.

وعندما يعجز الخطاب عن بلورة ذاته بوعى أو دون وعى بما يعتريه من إخفاق فإنه يظل حبيس السطور لا يعبر عن طروحات متسقة مع الواقع أو مع مشكلاته الحقيقية، وتظل النخبة المنتجة للخطاب بعيدة

عن سياق المجتمع، وغير قادرة على استيعاب ما يطرح على الساحة من مشكلات مما يجعل الخطاب أقرب إلى السلفية دون حداثة؛ حيث يقوم بانتزاع مفاهيم ومفردات من سياقها التاريخي والمعرفي وقت إنتاجها ومحاولة زرعها من جديد في سياقات مختلفة بشكل أكثر تعقيدا.

والخطاب الرسمي للتعليم يطرح نفسه بنفس المفاهيم والمفردات التي طرحت من زمن بغض النظر عما اعترى المجتمع من تغيرات، وما انتابه من مشكلات تختلف في جوهرها عما كان مطروحا من قبل. وبالتبعية فالسياق المقدم به الخطاب التعليمي الرسمي لم تعد مفاهيمه ومفرداته مناسبة لا تاريخيا و لا معرفيا ولا مجتمعيا.

ومن هنا يقع الخطاب الرسمي في مأزق التناقضات بين الشكل الذي طرحه، وبين الواقع الذي يعيش فيه وينتج من أجله. ويظل رهين فكر النخبة المنتجة له دون وعي بمن يستوعبون هذا المنتج وإعادة بلورته لإحداث النهضة المطلوبة. ويظل بالتبعية المنفذون لهذا الخطاب في مأزق عدم الوعي والفهم الكامل لتنفيذ توصياته والعمل على تحقيق مراميه.

وعندما يستحيل التواصل بين الخطاب الرسمي وبين منفذيه يفقد الخطاب الهدف الذي أنتج من أجله، ويضيع معه الفرق بين التصور النظري والمثاليات(٢٠)، وبين الواقع المعاش والتعامل الفعلي مع القضايا والمشكلات التعليمية المختلفة.

ولتفهم الخطاب بوعي يلزم التحرر من سلطة خطاب واحد أو البعد عن اللغة، مما يجعل أنماط الخطاب موضوع ملاحظة، وبالتالي فإننـ بحاجة لملاحظة العلاقة بين اللغة والنفعية. الأمر الذي يستدعي النظر فـ الخطاب غير الرسمي المطروح من النخبة المثقفة والمعنية بهموم التعلـ بالمجتمع، والتي يقع على عاتقها تحليل هذا الخطاب الرسمي وتقديـ

طروحات بديلة أو مساعدة الساسة على تقريب الواقع التعليمى المعاش بالمثاليات التى يطرحونها، والتى تدور فى فلك الواقع الاجتماعى والسياسى والذى يضع غالبا – فى المجتمعات التسلطية – حدودا على حرية اعتناق الفكر وحرية التعبير عنه، تجعله حبيس هذه الأنظمة، وإذا ما أتيح لهم هامش من الحرية نجدهم هم الآخرين يقعون فى نفس المأزق، ويقدمون عددا من الخطابات أقرب إلى الخصام والعراك حول قضايا قد لا تكون ذات أهمية أو بعيدة عن القضايا التى يعانى منها التعليم، أو إعادة طرح قضايا قد تم حسمها من قبل الخطاب الرسمى دون إدراك واع بهذا الحسم.

وأمام الصراع بين الخطاب الرسمى للتعليم بمستوياته (السياسى المتمثل فى رئيس الجمهورية، أو الخطاب التشريعى والتنفيذى) والخطاب غير الرسمى المنتج من قبل المجتمع المدنى بمؤسساته المختلفة سواء الحزبية أو الجمعيات الأهلية، تزداد مشكلات التعليم تعقيدا، ويعدا عن الحلول المنطقية الواجب الالتفات إليها. ويسعى هنا كل خطاب منهما إلى تبرير ما ورد به بدلا من الغوص فى أعماق المشكلات الحقيقية. ومن هنا ظهرت الضرورة إلى البحث *"عن ماهية المفاهيم والمقولات التى يطرحها الخطاب التعليمى الرسمى، ومدى اتساقها مع الواقع الاجتماعى فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١. والحلول التى قدمها لمعالجة المشكلات التعليمية فى مقابل المفاهيم والمقولات المطروحة من قبل الخطاب غير الرسمى وموقفه من الخطاب الرسمى".*

وعليه فقد هدفت الدراسة إلى بيان المنطلقات الفكرية والأيديولوجية للسياسة التعليمية، ومدى الاستمرارية فيها، والتغير فى هذه المنطلقات منذ ثورة يوليو وحتى عام ١٩٨١، كذلك مدى اتساق السياسة التعليمية مع السياسة العامة للدولة من جهة، (يمينى ويسارى)

وبين السياسة التعليمية والواقع المصرى إبان هذه الحقبة التاريخية. كذلك مدى مشاركة القوى الاجتماعية المختلفة والأحزاب فى تطوير السياسة التعليمية.

ومن ثم فقد كان من الهام الإجابة عن بعض التساؤلات التى من شأنها توضيح دور الخطاب السياسى على المستويين الرسمى وغير الرسمى وعلاقة كل منهما بالخطاب التعليمى، وقد تبلورت هذه الأسئلة فى:

١. ما الأطر النظرية التى أصلت للخطاب؟
٢. ما أهم القوى والعوامل التى ساهمت فى صنع الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
٣. ما أهم العوامل التى أثرت على الفاعلين الرسميين لصنع الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
٤. ما مدى تطور مفردات التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية فى كل من الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
٥. ما مدى اتساق كل من الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى لوزراء التعليم والوثائق التربوية؟
٦. ما مدى انعكاس مفردات الخطاب الرسمى بشقيه على بعض مناهج التعليم المختلفة؟
٧. ما مدى اتساق الخطاب غير الرسمى مع الخطاب الرسمى بشقيه من جهة وبين القضايا التعليمية المختلفة من جهة أخرى؟

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة اعتمدت فى تحليلها على الخطاب السياسى الناصرى والساداتى فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١، كما اعتمدت على مضابط مجلس الشعب، وبيانات رؤساء الوزارة، ووزير التعليم، بالإضافة إلى وثائق السياسة التعليمية. بجانب بعض من المناهج الدراسية لهذه الفترة. هذا على مستوى الخطاب الرسمى.

أما على مستوى الخطاب غير الرسمي، فقد اعتمدت ببرامج الأحزاب، وأعداد منتقاة لصحيفة التربية والتى ظهرت مواكبة لأحداث سياسية فى المجتمع المصرى وهى:

١٩٥٢ قيام الثورة، ١٩٥٤ تولى الرئيس جمال عبد الناصر رئاسة مجلس قيادة الثورة وإعلان الجمهورية، ١٩٥٦ العدوان الثلاثى على مصر، ١٩٥٨ الوحدة بين مصر وسوريا، ١٩٦١ التأميم وبداية التخطيط الشامل، ١٩٦٣ الميثاق، ١٩٦٧ نكسة يونيو، ١٩٧٠ وفاة الرئيس جمال عبد الناصر، ١٩٧١ ثورة التصحيح وبداية مرحلة التحول فى أيدلوجية النظام السياسى، ١٩٧٣ حرب أكتوبر، ١٩٧٤ ورقة أكتوبر والانفتاح الاقتصادى.

وتأسيسا على ما سبق فقد تتناول الدراسة محاور التعليم بشكل مطلق، والتنشئة السياسية، والقومية العربية/الذاتية العربية. مع مقارنة مفهومي "التنشئة السياسية" و"القومية العربية" بما تناولته منهج التربية الوطنية في سنوات دراسية مختلفة. وقد تم تحديد محورى التنشئة السياسية والقومية العربية؛ حيث إن الأولى هى الهدف الرئيس للمجتمعات التى خبرت الاستقلال حديثا، ومن ثم تعمل على خلق أجيالا مؤيدة لأيدلوجية الثورة لضمان شرعيتها. أما المحور الثانى فهو ارتباط القومية العربية منذ بدايات الثورة بالخطاب التعليمى السياسى وتلازمها لعملية التنشئة السياسية من جهة ثانية. كذلك شهدت القومية العربية انحرافا ملموسا فى لغة الخطاب السياسى بعد عام ١٩٧٠، الأمر الذى اعتبرته الدراسة مؤشرا على تغير مفردات التعليم ومن ثم وظائفه الأيدلوجية.

مناهج البحث المختلفة فى تحليل الخطاب والمنهج المتبع فى الدراسة الحالية:

تعددت المداخل المنهجية التى ساعدت على تحليل الخطاب للكشف عن مضمونه ومعناه ووظيفته وآليات التفاعل والاتساق بينه وبين القوى والعوامل السياسية والاجتماعية المختلفة المحددة لإنتاجه فى لحظات تاريخية بعينها.

وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على المناهج المختلفة.

أولاً: منهج تحليل المضمون

يعتبر تحليل المضمون من أكثر المناهج شيوعا فى الدراسات الاجتماعية المختلفة على المستويين الكمى والكيفى، وقد تعددت تعريفات منهج تحليل المضمون من حيث أهدافه ووظائفه، واستمر تطور هذه التعريفات وفقا لتطور أساليب البحث والهدف من استخدامه ووجهة نظر المحللين[٢١]، وتستخلص الدراسة التعريف التالى لتحليل المضمون فى ضوء ما تراه الدراسة:

" أنه أسلوب بحثى يهدف إلى:

١. تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة.
٢. تحديد تكرارات ظهور هذه الخصائص بدرجة عالية من الضبط المحكم.
٣. إمكانية تمييزها باصطلاحات ذات صلة بفروض الدراسة.
٤. الضبط الدقيق المحكم لهذه الاصطلاحات المستخدمة فى إمكانية التعرف على الخصائص الرمزية التى تم دراستها[٢٢].

وعلى الرغم من تعدد التعريفات فهناك اتفاق على أن تحليل المضمون يهدف إلى الوصف الموضوعى الكمى للمحتوى الظاهر وغير الظاهر. بمعنى أن يكون هناك اتساقا بين ما قد يصل إليه الباحث بحد

أدنى ٧٥% بين النتائج وبين ما يصل إليه باحث اخر فى تحليل نفس المادة، أو أن يصل الباحث نفسه إلى نفس النتيجة إذا ما تكرر التحليل لنفس المادة بعد فترة زمنية لا تقل عن شهرين[٢٣].

ويعتمد أسلوب تحليل المضمون على أسلوبين فى التحليل: الأسلوب الكمى وهنا يقوم الباحث بعد التكرارات لكلمة معينة وفقا لمرات ظهورها فى النص المراد تحليله. والأسلوب الكيفى بمعنى أن يركز الباحث على استخدامات الكلمة فى معانيها المختلفة[٢٤].

ومنهج تحليل المضمون على الرغم من شيوع استخداماته فى المجالات المختلفة فإنه يعانى من عدد من أوجه النقص تتلخص فى:

١. الطبيعة المحدودة للأسلوب.
٢. ضرورة تطبيق التحليل من قبل باحثين للتأكد من نتيجة ما توصل إليه الباحث، والتى تتطلب من الباحثين نفس الكفاءة
٣. يركز أسلوب تحليل المضمون على الوصف أكثر من تطرقه إلى الأسباب وراء الظاهرة.[٢٥]
٤. يتطلب المنهج أساليب شديدة الكفاءة للمعايير المحددة، كما يتطلب كفاءة وخبرة عالية من الباحث أو المحلل.[٢٦]
٥. يقتصر أسلوب تحليل المضمون على الفئات التى يحددها الباحث مسبقا، وبالتالى فإنه يغفل عددا من المضامين التى تتعلق بموضوع البحث، مما يقلل من الموضوعية العلمية للتحليل.
٦. اعتماده فى المقام الأول علي تكميم المفردات بما يضعف التحليل الكيفي.[٢٧]

ثانيا: القراءات النقدية

اعتمد هذا المنهج على القراءات التأملية النقديـة دون الاعتمـاد على منهج محدد للتحليل، معتمدا على مقدرة الباحث على اسـتنباط مـا وراء النص. وبالتالى فإن الباحث لا يلجأ إلى وضـع معـايير معينـة أو محددة سلفا لدراسة النص الذى يتعامل معه.[٢٨] ويشير الجابري فى هـذا السياق إلى أن هناك عددا من القراءات التى تخدم هذا المنهج وهى:

<u>القراءة الاستنساخية:</u> وهى تحاول أن تبنى نفس البعد الواحد الذى يتحدث بها صاحبها. وإن كانت لا يمكن أن تخلو من التأويل، أو بقول آخر هـى تأويل ولكن بدون وعى.

<u>القراءة التأويلية:</u> وهى القراءة التى تعى منذ اللحظة الأولى أنهـا تأويـل للنص، فهى تريد أن تساهم فى إنتاج وجهة النظر التى يحملها أو يتحملها النص أو الخطاب، فهى تريد إعادة بناء الخطاب بشكل يجعله أكثر تماسكا وأقوى تعبيرا، وعليه فإن هذا النوع من القراءات ذات بعدين: بعد يتحدث به القارئ، وبعد يتحدث به كاتب الخطاب.

<u>القراءة التشخيصية:</u> وهى القراءة التى تهـدف إلـى تشـخيص عيـوب الخطاب وليس إعادة بناءه، أو إعادة بناء مضـمونه، فهـى تحـاول أن تكشف وتشخص التناقضات التى يحملها الخطاب سواء فـي ظـاهره أو تركيبته العامة.[٢٩]

ثالثا: المناهج التحليل الكيفى المختلفة فى تحليـل الأيديولوجيـة السياسية :

١. <u>تحليل المنطوق</u>

أسس هذا المنهج العالم الأمريكى ز. هاريس ليكون أساسا لعلـم اللغة، ويعمل هذا المنهج على تقطيع الجملة أو النص وإجـراء تعـديلات

نحوية بهدف ردها إلى البنية الأساسية فى صورة مبسطة. وبالتالى تسهل عملية مقارنتها ببعضها، وتصنيفها ضمن فئات متعادلة نحويا.

إلا إن هذا المنهج يتسم بصعوبة شديدة، كما يتطلب كثيرا من الوقت والجهد بما يعوق استخدامه فى النصوص الطويلة.(٣٠)

٢. تحليل القوى الفاعلة

يركز هذا المنهج فى المقام الأول على تحليل القوى الفاعلة، وأفعالها فى خطاب ما، فيقوم بتصنيف هذه القوى إلى فئتين واحدة إيجابية، والأخرى سلبية. ثم يقوم بتحديد أدوار كل فئة من هذه الفئات وصفاتها. ويأخذ على هذا المنهج أنه لا يساعد إلا جزئيا على تحليل التصورات والمفاهيم الجامدة.

ويأخذ على هذا المنهج محدوديته؛ حيث أنه يساعد فقط فى تحليل القوى الفاعلة بعيدا عن التصورات والمفاهيم الجامدة، كما أنه يركز فى المقام الأول على التحليل السردى فى القصة.

رابعا: المناهج المستقاة من العلوم الألسنية :

تعتبر أساليب تحليل الخطاب المستوحاة من علوم اللغة أو علوم الألسنية من المناهج القديمة والتى ترجع إلى ما قبل القرن الثامن عشر، والتى اعتمدت على السياق التاريخى والشروط التى صاحبت نمو اللغات واستخدامه.

وتطورت علوم اللغة على يد العالم السويسرى فرديناد دى سوسور عام ١٩١٦، وشومسكى عام ١٩٥٦. وقد اهتمت العلوم الألسنية بمناهج تحليل الخطاب حيث تضمنت، تحليل المنطوق وحقول الدلالة والحقل المرجعى، مسار البرهنة، وستحاول الدراسة الوقوف عند هذه المناهج للتعرف على سلبيات وإيجابيات كل منهم.

تحليل حقل المفاهيم أو حقل الدلالة

انبثق هذا المنهج من النظرية البنيوية Structuralism والتي عنت في المقام الأول بدراسات علم اللغة وعلوم النص، والتحليل داخل السياق الاجتماعي المنتج لهذا النص/السياق. وقد استمدت معظم الدراسات التي تناولت موضوع الخطاب مناهج التحليل التي اعتمدتها البنيوية، وخرجت من عباءتها علم الدلالة. وينطلق هذا المنهج من قاعدة ألسنية مؤداها أن الكلمة لا معنى لها إلا من خلال علاقتها بالمفردات أو الكلمات المحيطة بها. وهنا يقوم الباحث باختيار المفردات التى يهدف إلى بحثها فى خطاب ما ثم يستخرج من النص شبكة علاقات أو مفاهيم لهذه المفردات. وبعد ذلك يقوم بترتيب وتصنيف هذه العلاقات وفقا لفئات محددة دلاليا، ليتكون لديه شبكة العلاقات التالية:

شبكة علاقات المفاهيم: وتعنى بالمفردات التى تقع مجاورة للمفهوم المطلوب بحثه، فإذا كانت العلاقات التى تقع بمحاذاته إيجابية أو غير متناقضة يطلق عليها المفردات أو المفاهيم المشاركة، أما إذا كانت متناقضة معه فيطلق عليها المفردات المتناقضة.

شبكة الصفات أو النعوت: وتشمل الصفات والنعوت والحالات والجمل الموصولة والجملة الاسمية والمضاف، وكل ما يشير إلى أحوال وصفات المفهوم المدروس.

شبكة الأفعال: وتشتمل على أفعال "أل" وهى الأفعال التى يكون فيها المفهوم فى موقع الفاعل، وأفعال "على"، فى حالة ما إذا كان المفهوم مفعولا به.(٣١)

مناهج مساعدة

تحليل الحقول المرجعية

ويستخدم هذا المنهج لتدارك بعض السلبيات في المنهج السابق مثل أسماء الإشارة، وأسماء العلم، والمواقع الجغرافية والتاريخية.

تحليل مسار البرهنة

ويعنى هذا المنهج بدراسة الدلائل التى استند إليها صانع الخطاب لتدعيم وجهة نظره، مستشهدا ببعض الدلائل التاريخية لإثبات مقولات خطابه وتقريب الصورة إلى ذهن المتلقى.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدت الدراسة فى المقام الأول على علم الدلالة مستخدمة فى ذلك منهج حقل الدلالة متبنية المنهج المتبع فى دراسة التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر والمشار إليه سلفا، مع بعض التعديلات التى تتواءم مع موضوع الدراسة الحالية. وقد قامت الباحثة أولا بتحديد ثلاثة مفاهيم وهى التعليم بشكل مطلق، ومفهوم التنشئة السياسية، ومفهوم القومية العربية. ثم تم وضع شبكة علاقات المفاهيم والتى تضمنت العلاقات التالية:

شبكة المواصفات: وتضمنت كلمات الجمل العربية والتى تعبر عن صفات المفهوم من خلال الوظائف النحوية التى تصف المفهوم، وتضمنت الجملة الاسمية، والجمل الموصولة واسم وخبر كان وإن، والمضاف.

شبكة المفردات المشاركة: وعنت هذه الشبكة فى المقام الأول بالكلمات المعطوفة على المفهوم المدروس، كذلك الكلمات المجاورة له فى النص، بغض النظر عن العلاقة النحوية بينها وبين المفهوم المدروس.

شبكة المفردات المتناقضة: وتشمل الكلمات والمفردات التى تناقض المفهوم الأساسى من حيث المعنى أيا كان موقعها فى الجملة.

شبكة الأفعال: وتشمل كل الوظائف الفعلية التى يقوم بها المفهوم. سواء كان فى محل فاعل، أو فى محل مفعول به.

ويوضح الجدول التالى شبكة العلاقات كما اتبعتها الدراسة

الخطاب	المواصفات	المشاركات	المتناقضات	أفعال أل	أفعال على

كما استعانت الدراسة بمنهج تحليل الحقول المرجعية لاستدراك سلبيات هذا المنهج والتى تم الإشارة إليها سلفا.

كذلك اعتمدت الباحثة بجانب هذا المنهج "المنهج النقدى المقارن" بهدف استخراج المفردات والمفاهيم الأساسية موضع الدراسة ومقارنته بالخطاب السياسى بهدف الوقوف على مدى الاتساق بين الخطاب الرسمى وغير الرسمى للتعليم.

أسباب اختيار هذه المنهج

يساعد هذا المنهج فى توضيح تطور المفهوم عند صانع الخطاب، كما يوضح دلالته بالنسبة للمفاهيم المشاركة، فهو يعكس مدى أهمية المفهوم، وترتيبه بالنسبة لأولويات صانع الخطاب. كذلك فهو منهج يصلح فى دراسة العينات الكبيرة والتى ميزت هذه الدراسة. كما يتتبع هذا المنهج تطور المفهوم من حيث كونه فاعلا، أو مفعولا به، وهو من الأمور الهامة التى يجب الالتفات إليها فى مفهوم التعليم. ولتحقيق هذه الأهداف لم يكن من الممكن الاعتماد على المناهج الأخرى التي تستخدم عادة في موضوعات الخطاب، نظراً للجوانب السلبية المشار إليها سلفاً.

وقد تم تطبيق هذا المنهج على الخطاب السياسى للتعليم عند كــل من جمال عبد الناصر وأنور السادات، بينما اتبعت الدراسة القراءة النقدية للخطاب الرسمى فى الوثائق الرسمية بغية مقابلتها بالخطاب السياســى. وكذلك فى دراسة الخطاب غير الرسمى سواء فى برامج الأحزاب أو فــى مقالات صحيفة التربية معتمدة فى ذلك على وحدة الموضوع.

مصطلحات الدراسة

الخطاب الرسمى: ويُعالج الخطاب الرسمى من وجهة نظر الدراسة علــى مستويين: الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية، والخطاب الرسمى لرئيس الوزراء ووزراء التعليم والوثائق الرســمية للحكومــة ووزارة التربيــة والتعليم.

الخطاب غير الرسمى: ويقصد به أى خطاب للأحزاب والتربويين بشــكل عام كما وردت فى صحيفة التربية.

فصول الدراسة:

الخطوة الأولى: وهى الخطوة التي عنت بتوضيح الإطار العــام للبحــث، وتحديد المشكلة بأبعادها المختلفة والمناهج التي يمكن استخدامها في مثل هذا الموضوع والمنهج الذي تم اختياره، ثم الدراسات السابقة المتعلقــة بالموضوع سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

الخطوة الثانية: وفيها تم تحديد الأطر والمناهج النظرية المحددة للخطــاب وهو ما تناوله الفصل الثانى.

الخطوة الثالثة: وفيها تم إبراز القوى والعوامل الاقتصــادية والسياســية والاجتماعية والتعليمية المختلفة المحددة للخطاب الرسمي وغير الرسمي، وهو ما تناوله الفصل الثالث.

الخطوة الرابعة: وتم من خلالها تحليل الفــاعلين الرســميين والمتلقــى للخطاب الرسمى، وهو موضوع الفصل الرابع.

الخطوة الخامسة: وفيها تم تناول الجزء التحليلى من الدراسة حيث تعرض لدلالات المفاهيم محور الدراسة من حيث تطورها الزمنى، والتركيب الصرفى لها. وهذا موضوع لفصل الخامس.

الخطوة السادسة: وتتعرض هذه الخطوة بالتحليل لكل من الخطاب السياسى لرؤساء الجمهورية والخطاب الرسمى كما ورد فى المواثيق الرسمية لرئيس الوزراء ووزير التعليم ومضابط مجلس الشعب. وهو ما تناوله الفصل السادس من الدراسة.

الخطوة السابعة: وتتناول بالتحليل الخطب غير الرسمى كما ورد فى برامج أحزاب المعارضة، وما جاء على لسان العاملين فى المجال التربوى فى صحيفة التربية. وهو موضوع الفصل السابع. ثالثا: المناهج المستقاة من العلوم الألسنية:

تعتبر أساليب تحليل الخطاب المستوحاة من علوم اللغة أو علوم الألسنية من المناهج القديمة والتى ترجع إلى ما قبل القرن الثامن عشر، والتى اعتمدت على السياق التاريخى والشروط التى صاحبت نمو اللغات واستخدامه.

وتطورت علوم اللغة على يد العالم السويسرى فرديناد دى سوسور عام ١٩١٦، وشومسكى عام ١٩٥٦. وقد اهتمت العلوم الألسنية بمناهج تحليل الخطاب حيث تضمنت، تحليل المنطوق وحقول الدلالة والحقل المرجعى، مسار البرهنة، وستحاول الدراسة الوقوف عند هذه المناهج للتعرف على سلبيات وإيجابيات كل منهم.

الخطوة الثامنة: حاولت الدراسة في هذه الخطوة إبراز أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها من الخطوات السابقة. (خاتمة البحث).

المراجع

(١) جابر عصفور، آفاق العصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامـــة للكتـــاب،١٩٩٧، ٦٣-٧٥

(٢) محمد على الكردى، نظرية المعرفة و السلطة عند ميشيل فوكو، الإســكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ٣٤٢

(٣) جابر عصفور، المرجع السابق

(٤) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويــت، المجلــس الــوطنى للثقافــة والفنون والآداب ، (سلسلة عالم المعرفة، ع ١٦٤أغسطس ١٩٩٢)

(٥) جابر عصفور، المرجع السابق.

(٦) محمد على الكردى، المرجع السابق

(٧) بسام بركة، اللغة والفكر بين علم النفس وعلم اللســانية، فــى الفكــر العربــى المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومى، ع ١٨،١٩ ١٩٨٢، ص ص ٦٥-٦٧

انظر أيضا:

بوديو، بيير، أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنــف الرمــزى، ترجمــة إبراهيم فتحى، القاهرة، دار العالم الثالث، ١٩٩٥، ص ١٥٥-١٥٨

(٨) محمد على الكرى، المرجع السابق

Searale, J.R., Speech Acts: An Essay in the Philosphy of Language, London, Cambridge University Press, ١٩٦٩, p ١٦

(٩)http://www.archk.net/publications/books/demo&hope/chapter٥

(١٠) الزواوى بغورة، مفهوم الخطاب عند ميشيل فوكو،القاهرة، المجلــس الأعلــى للثقافة، ٢٠٠٠، ص ٢٤٨

Ciccamo,Celso Alvarez, Building Alliance in Political Discourse: Language, Institutional Authority, and Resistance, in http://udc.es/dep/lx/cac/folia٩٦.html

See also: Joanne, Winter, Discourse Analysis and Contemporary Linguistics in Language, Culture and Curriculm, vol ٦, n٢, ١٩٩٣ pp, ١٧٧-١٨٢,

(١١) المرجع السابق، ص ١٣٤،١٣٣

انظر أيضا

Fairclough, Normam, Linguistic and Education, in Linguistics and Education, v٤, n٣-٤, ١٩٩٢ pp ٢٦٩-٢٩٣

(١٢) فيين بول، أزمة المعرفة التاريخية: فوكو وثورة فى المنهج، ترجمة إبراهيم فتحى،القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ١٥

(١٣) صالح السنوسى، تحليل الخطاب العربى: أزمة المصداقية فى الخطاب السياسى العربى، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمى الثالث ١٠-١٢ مايو ١٩٩٧، عمان، جامعة فيلادفيا، كلية الآداب.

(١٤) محمد على الكردى، مرجع سبق ذكره، ص ص ٤١٣-٤٣٦

(١٥) مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥، (سلسلة عالم المعرفة ع ١٩٣) ص ٣٢٧-٣٣٠

(١٦) **Deborah, Poole, Discourse Analysis in Ethnographic Research in Annual Review of Applied Linguistics, v١١ pp ١٩٩٠, ٤٢-٥٦**

(١٧) بورديه، بيير، مرجع سابق

(١٨) على مبروك، اللا تاريخية فى أزمة الخطاب العربى المعاصر، فى قضايا فكرية،القاهرة، قضايا فكرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ص ١٠١-١١٤، (الكتاب الخامس والسادس عشر، يونيو-يوليو ١٩٩٥

http://www.fut.es/~apym/discourse html

(١٩) عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،١٩٩٣، ص٩١، ٩٢

Lawton, Denis, Education and Politics in the ١٩٩٠s Conflict or Consenus? London, The Falmer Press,١٩٩٢, p١٠

(٢٠) مصطفى ناصف، مرجع سابق، ص ٣٣٣

(٢١)http://cid.unomaha.edu/~unoai/avn٨١٢٠/tools/definitions/contentanalysis.html

http://faust.uio.no/southchinasea/Leni/chapter٤.html

(٢٢) سمير محمد حسين، تحليل المضمون، نقلا عن رشدى طعيمة، تحليل المحتـوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربـي، د.ت. ص ٢٣

(٢٣) طلعت عبد الحميد، أسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجيـة، فـي التربيـة المعاصرة، ع ٤، يناير ١٩٨٦، ص ص ٤٠٥-٤١٢

(٢٤) Compos Rita, Discourse Analysis in
spinworks.demon co ukpub/discourse/html
see also:
Glyn Winer, A Comparative Discussion of the Notion of " Validity" in Qualitative and Quantitative Research in
http://www. Nova edu/ssss/QR/QR٤-٣/winter.html
http://www.chssc.salford.ac uk/healthSci/distres/resmeth/chap٣.htm
http://www.geolog.com/gmsmnt/gmca htm

(٢٥) طلعت عبد الحميد، المرجع السابق

(٢٦))Correa, Enrique Torres, Strengths and Weakness of Classical Content Analysis in
http://www.spinworks.demon.co.uk/pub/content٣.html

(٢٧)Compos Rita, op.cit

(٢٨) عبد العليم محمد، الخطاب الســاداتى: تحليـل الحقـل الأيـديولوجى للخطـاب الساداتى، رسالة دكتوراه منشورة فى حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، كتـاب الأهالى، ٢٧

(٢٩) محمد عابد الجابرى، الخطاب العربى المعاصر: دراسة تحليليـة نقديـة، ط ٥، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٤، ص ١٢،١٣

(٣٠) عبد العليم محمد، المرجع السابق

(٣١) مارلين نصر، التصور القومى فى فكر جمـال عبـد الناصـر ١٩٥٢-١٩٧٠: دراسة فى علم المفردات والدلالة، ط ٤، بيروت، مركز دراسـات الوحـدة العربيـة، ١٩٩٠، ص ٤٢-٤٤

الفصل الثانى
رؤية نظرية حول الخطاب

تعددت الرؤى والنظريات حول موضوع الخطاب سواء علـى المسـتوى المفاهيمى أو النظرى، فمنها ما هو خاص بعلوم اللغة، ومنها ما هو منتمى للعلوم السياسية والأيديولوجية، ومنها ما هو متعلـق بالدراسـات النفسـية. وتحـاول الدراسة فى هذا الفصل توضيح هذه الرؤى والنظريات مسـتنبطة فـى إلنهايـة النظرية التى اعتمدت عليها الدراسة فى التحليل.

ولتبيان هذا ترى الدراسة تناول الموضوع أولا على المستوى المفاهيمى ثم تنتقل بعد ذلك إلى استعراض النظريات المختلفـة، وتوضـيح مـدى اقتـراب واختلاف كل منها عن الآخر.

أولا: الخطاب على المستوى المفاهيمى

ترجع أصل كلمة "خطاب" فى اللغة العربية إلى الفعل الثلاثى خَطَّبَ ويقال خطب الناس وفيهم وعليهم، وخطب على الناس، وخطب فى الناس.

خَطابة، خطبة معناها ألقى عليهم خطبة، والخطاب بمعنى الكلام[1] وفـى التنزيل العزيز "فقال أكفلنياها وعزنى فى الخطاب" (سورة ص، أية ٢٣) وفى أية أخرى "وشددنَا مُلكَه وآتَينَاه الحكمةَ وفَصلَ الخِطاب" (سورة ص، أية ٢٠).

والكلمـة فـى اللغـة الإنجليزيـة مشـتقة مـن الأصـل اللاتينـى Discursusوتعنى تجول، تجوال، يهيم على وجهه من الجذرين dis أو curro (سيارة صغيرة).

وتعنى التجول فى موضوع من خلال حديث، أو بحـث، أو أطروحـة أو موعظة أو محاضرة أخلاقية، أو أى شئ أخر.

ويشتق منها discoursing بمعنى التواصل بـين الأفكـار شـفهيا أو كتابة، خاصة بأسلوب أو بطريقة رسمية[2].

ويطرح ميشيل فوكو العديد من الأسئلة حول ماهية الخطاب، هل الخطاب موضوع للتحليل، أو هو نصب يوصف فى وضعه الخصوصى، وما هـى ماهيـة

الأشياء التى نبحث من خلالها، هل يكون البحث عن قوانين بناء الخطاب، أو عن شروط تواجده، أنرد الخطاب إلى الذات أم إلى الفكر، أم الوعى؟ هل هو نوع من الأنساق المغلقة أم هو هذا التشظى؟

ويخرج فوكو إلى أن الخطاب كما حددته "أركيولوجيا المعرفة" ليس وعيا يسكن مشروعه فى الشكل الخارجى للغة، وليس هو لغة تضاف لها ذات تتكلمها، بل هو ممارسة لها أشكالها الخصوصية من الترابط والتتابع[٣]؛ فهو نوع من الترابط المهيئ للأفكار، والمعرفة، والكلام، والموضوع.[٤] فالخطاب يجب ألا يظهر كنوع من الإقحام بين الكلام والأفكار فحسب، بل يجب أن يؤسس الأفكار التى هى فى حالة من التشظى لإشارتها مذابة بوضوح بالكلمات، وهذه هى أبنية اللغة والتى يجب أن توضع فى أدوارها منتجة نفس النوع من الأفكار.[٥]

بينما يرى الجابرى أن الخطاب هو نص مرسل من الكاتب إلى القارئ، وبمعنى آخر هو وجهة نظر معينة مصوغة فى بناء استدلالى، بمعنى أنها تتضمن مقدمات ونتائج. وبالتبعية حتى يتم هذا البناء فإنه يختار أشياء بعينها ويهمل أشياء أخرى. ومن ثم فإن هذا البناء أو النص يرتبط بقدرة كاتبه على التعبير عن وجهة نظره فهو بمثابة المعبر الأساسى بين كاتبه وقارئه، وعليه فكما يلعب الكاتب دوره فى كتابة النص، فإن القارئ يساهم فى هذا النص أو الخطاب لتحقيق الاتصال الكتابى. فالخطاب عبارة عن فكرة أو وجهة نظر يود الكاتب توضيحها أو بثها فى حين يتلقاها القارئ وفقا لخبرته هو ووجهة النظر التى يتبناها.

والخطاب من ناحية يعتبر مقولة الكاتب من حيث بنيته الفكرية، فهو يقدم أشياء ويوضحها فى حين أنه يسكت عن أشياء أخرى ولكن فى النهاية يحرص على إبراز وجهة نظرة فى شكل بنائى متكامل.

أما الخطاب من الجهة الأخرى باعتباره مقروء القارئ؛ فهو يمر بمرحلة إعادة البناء وفقا لوعى القارئ، وهو يمر من خلال قراءته للنص لإعادة بناءه الجديدة، فهو يبرز أشياءً ويسكت عن أخرى، يقدم أشياء ويُأخر أخرى. ومن ثم

فإن كلا من الكاتب والقارئ يمران بنفس الخطوات وفقا لوعى كل منهما، وأفكاره المسبقة. ومن هنا تظهر اختلاف القراءات ومستوياتها[٦].

ومن الدراسات ما يرى أن هناك التباسا والتصاقا فى نفس الوقت بين كل من النص والخطاب، حيث يستخدم كل من المصطلحين كمترادفين، بينما يستخدم فى حالات أخرى للتفريق بين الاتصال المكتوب والاتصال المنطوق[٧].

إلا إنه يمكن القول – وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية – إن هذا الاختلاف لا يشير فقط على الاختلاف فى الميادين بقدر ما يعكس الاختلاف فى الجوهر، فالخطاب يعتبر المظلة لكل من الاتصال المنطوق والمكتوب خلف الجملة، أما النص فهو فى معناه الأساسى- سواء المكتوب أو المنطوق -عبارة عن مونولوج أو تفاعل. والخطاب أكبر من أن يقال عنه إنه تركيز على استخدامات النص لموقف بعينه، بل إنه يشتمل على كل من النص والمضمون. فالنص ليس فقط منتج الخطاب، بل إنه تلك الوحدات اللغوية المتضمنة فى الصفحة[٨].

والخطاب من هذا المنطلق عبارة عن مجموعة من النصوص (وحدات مجتمعة من اللغة) تلك التى تخدم عدداً من الأغراض الاتصالية، والتى تؤدى أدواراً مختلفة فى المضامين الثقافية والاجتماعية، وهذه النصوص بدورها هى التى تقدم نظام الخطاب فى اتصالاتنا [٩].

وفى رأى آخر فإن الخطاب يعنى أى كلام منطوق أو مكتوب متبادل بين الكاتب أو القائل وبين المستمع أو القارئ على حدٍ سواء، فالخطاب هو المناقشة المنطوقة أو المكتوبة لمجموعة من الأفكار، وهنا ينطبق القول على الخطاب الرسمى وغير الرسمى[١٠].

وتذهب بعض الدراسات إلى أبعد من ذلك حيث ترى أن الخطاب هو طرق التواجد فى العالم، أو أشكال الحياة التى تتكامل مع الكلمات أو الأفعال والقيم والاتجاهات والمعتقدات والهوية الاجتماعية، بما فى ذلك إيماءات الجسد. والخطاب أيضا هو مجموعة من مجموعات التطابق/التماثل والتى تكتمل مع

العادات الملاءمة حول كيفية الفعل والكلام، وغالبا الكتابة، وكيفية اتخاذ أدوار اجتماعية معينة.

وتفرق الدراسة هنا بين نوعين من الخطابات: فالخطاب الأول هو ذلك الخطاب الذى يبدأ فيه الناس حياتهم الأولى داخل المؤسسة الاجتماعية، وهو بدوره يُكون هُويتنا الاجتماعية الأولى، والأسس التى قد نرفضها أو نكتسبها فيما بعد.

أما النوع الثانى من الخطاب، أو كما تعرفه الدراسة الخطاب الثانوى، وهو ذلك الخطاب الذى يبدأ فيه الناس حياتهم الأولى داخل المؤسسة الاجتماعية الأكبر: المدرسة، المسجد، الكنيسة، مؤسسات الدولة، والذى تتكون منها ذواتنا.[11]

ومن هنا يعرف تحليل الخطاب Discourse analysis فى بعض الأحيان كنوع من تحليل اللغة فيما وراء الجملة، وهذا التضارب فى التحليل هو نفسه ما تسعى إليه اللغات الحديثة[12]، والتى تُعتبر فى الأساس دراسة فى النحو، أي دراسة فى وحدات تلك اللغة الصغيرة مثل الصوت phonetics and (phonology)، أجزاء الكلام (morphology)، موضع الكلمات فى الجملة syntax، المعنى (meaning)*[13].

ويرى فوكو أن الغرض من تحيل الخطاب هو تتبع مفهوم المفاهيم وإدراك تحوله من وضعه الخيالى، الذى تشكل فيه الصور المجازية نوعا من العقبة الابستمولوجية. ومن المهم أن يعنى التحليل بكيفية الممارسة الخطابية حتى يمكن أن تتحول من خلالها إلى علم، وكيف يمكن أن يستقر لها هذا الوضع العلمى[14].

ويعرف فوكو هذا النوع من التحليل بـ "الابستميا" episteme التى هى مجمل العلاقات التى يمكنها توزيع وتجميع الممارسات الخطابية على شتى أشكالها فى ألوان معرفية قد تؤدى إلى أنساق علمية أو صياغات نظرية عامة أو

قد لا تؤدى، إلا إن هذه الابستميا تفتح آفاقاً أمام مجالات لا تنتهى من العلاقات المتحركة، بين العلوم والأشكال الابستمولوجية والمجالات الوضعية والممارسات الخطابية (١٥).

ويرى آخرون أن مصطلح تحليل الخطاب يعتبر من المصطلحات التى يعتريها الغموض حيث إنه يرمز إلى تحليل اللغة الطبيعية فى علاقاتها بالخطبة speech المنطوقة أو المكتوبة. وبشكل علم فإنه يُعنى بدراسة تنظيم اللغة فيما وراء الجملة أو العبارة؛ ولذلك فهو يدرس عددا أكثر من الوحدات اللغوية مثل المحادثات المتبادلة، أو النصوص المكتوبة، ولهذا فإن تحليل الخطاب يهتم أيضا باللغة المستخدمة فى المحتوى أو السياق الاجتماعى (١٦).

ويرى كل من أوتر وويزرل أن اللغة تستدعى تخيلتنا أو آرائنا؛ الأمر الذى يوضح كيف يمكن للغة أن تبنى وتخلق التفاعلات الاجتماعية فى العالم. على أنه يمكن فهم وتوضيح معظم الأفكار النظرية عن طريق تحليل الخطاب، وعليه فإنه يمكن القول بأن معظم الصراعات الاجتماعية تُدار بواسطة اللغة باعتبارها منتجا ثقافيا ونفسيا يُبنى بنفس طريقة صنع الأحداث.

ويستخدم مصطلح تحليل الخطاب هنا كمصطلح شامل لكل الأبحاث العلمية ذات العلاقة باللغة فى سياقها الاجتماعى والثقافى والمعرفى. وتتدخل عدد من المداخل المنهجية ذى التحليل مثل تحليل المضمون، وفن الخطاب، التأويلية، والسيميوطيقا (١٧). (وهذا ما ستوضحه الدراسة فى حينه).

وتحاول دراسة أخرى أن تلفت الانتباه إلى تحليل الخطاب كنموذج فرعى من خلال علم اللغويات كعلم منش العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ حيث يكون الدخول إلى الخطاب من خلال النص أكثر فى الاعتماد عليه من النظم السيميوطيقيه. وعلى الرغم من أن دراسة النص قد تكون مركز اهتمام النظم الأخرى فإنها لا تشكل محور المعطيات الافتراضية كما هى فى تحليل الخطاب،

وهذه الافتراضات هى ما نطلق عليها رؤية أو وجهة نظر النص اللغوى للخطاب والتى ترى أن:

- النص هو الوحدة الأساسية للتحليل.
- الاختيارات المحورية تعتبر لغة النص.
- النص كيان.
- النص عبارة عن وحدات لغوية ذات معنى.
- ليس هناك نصوص مميزة، بل هناك نص حقيقى صادق يمكن أن يكون أساس التحليل.(١٨)

ومما سبق يمكن القول إن معظم الدراسات التى تم عرضها تتفق على أن الخطاب هو نص أو مجموعة نصوص تعكس أفكار وأيدلوجيات منتج هذا الخطاب، أما تحليل الخطاب فهو البحث فيما وراء النص أو الجملة من خلال البحث فى أغوار اللغة، منطلقة من نظريات ومنهجيات تبحث كل منها وفق اهتماماتها الخاصة، مثل النظريات اللغوية والألسنية، البنيوية، السيميوطيقا.. والتى خرجت معظمها من تحت عباءة المدرسة البنيوية...إلخ.

وستحاول الدراسة فى العرض التالى عرض كل من هذه النظريات وطبيعة كل منها ومجالات اهتمامات كل نظرية على حدى.

النظرية والمناهج المختلفة المحددة لعلم الخطاب

يكاد يكون من المتعذر تناول موضوع الخطاب بدون تناول النظرية البنيوية والتى خرج من تحت عباءتها معظم المناهج التى تناولت علم الخطاب فى المجالات المختلفة، وتحاول الدراسة أولا إلقاء الضوء على النظرية البنيوية، ثم تنطلق بعدها إلى منهج الألسنية (علم اللغة العام)، يليها علم الدلالة، ثم العلوم السياسية وعلاقتها بالخطاب.

النظرية البنيوية

ظهرت البنيوية فى القرن العشرين كنوع من التفكير وأسلوب للتحليل فى العلوم الاجتماعية والإنسانية(١٩)، والفنية والأدبية كنظرية فلسفية حديثة لتطور الأفكار البنيوية والتى تتشابه من البنى التركيبية للعالم(٢٠). ولا يمكن أن تفهم البنيوية بمعزل، حيث إنها يجب أن تدرس من خلال السياق الأكبر للأبنية التى تشترك معها(٢١).

ويعظم البنائى الشهير شتراوس من الأهمية النظرية للبنيوية حيث يرى أنها تلعب نفس الدور الذى تلعبه الذرة فى العلوم الطبيعية (٢٢). ويتفق معه بنائى أخر حيث يرى إن البنيوية هى قفزة فى العلوم الفلسفية ومرحلة للتطور كالتى شهدتها الفلسفة من عهد ما قبل سقراط إلى أرسطاطليس، ويذهب إلى أن بندول الأيديولوجيا قد ظهر فى اتجاهين فى هذا العالم الفوضوى وهما التحول العلمى لجاليلو، ثم الثورة التى أحدثتها نظرية دارون (٢٣).

ويمكن إرجاع جذور النظرية البنيوية بوصفها مدرسة فكرية تمتد جذورها فى عدد من الاتجاهات حيث يمتد الجذر الأول إلى الأنثربولوجيا البريطانية والفرنسية، والجذر الثانى للبنيوية يمتد ليشكل فرعا أساسيا، من تراث علم الاجتماع الفرنسى منذ أوجست كونت فى القرن التاسع عشر، ودور كايم فى القرن العشرين، وخاصة فيما يتناولاه من أن المجتمع كيان مستقل عن أفراده، وفكرة الحقائق الاجتماعية باعتبارها مكونة من تصورات جماعية.

أما الجذر الثالث فيرجع إلى الفيلسوف كانط، بفكرته المهمة عن امتلاك الإنسان لملكات عقلية يضفى بواسطتها النظام على العالم، وأخيرا اللغوى الشهير فردينان دى سوسير وأهم إنجازاته فى علوم اللغة - والتى ستتناوله الدراسة فى شئ من التفصيل فى حينه- ودور الشكليين فى عمليات النقد الأدبى.

وكان من الطبيعى أن تنمو هذه الجذور وتتفرع إلى عدد من الفروع فى العلوم الاجتماعية المختلفة ليتبناها عدد من العلماء المشهورين فى عالمنا

المعاصر مثل ليفى شتراوس ونظرياته الهامة فى علم الاجتماع والأنثربولوجيا، وميشيل فوكو وإسهاماته الهامة فى علم النفس، ورولان بارت فى الأدب، وألتوسير فى النظرية الاجتماعية والفلسفية وغيرهم مما لا تسمح الدراسة الحالية بتناول إنجازات كل منهم فى مجال النظرية البنيوية(٢٤).

وقد يكون من الأمور التى ساعدت على انتشار وذيوع البنيوية بجانب تطرقها للعديد من الموضوعات نزعتها إلى التحليل المتعمق المستند إلى أسس علمية ومنطقية منطلقة فى ذلك من علوم اللغة والتى تعتبر مفتاح كافة العلوم والعلاقات الإنسانية، بجانب الغور فى أعماق النفس البشرية والوعى والعقل الباطن مما أضاف على التحليل صفة التكامل بين ما تناولته الفلسفة قديما من أسس ومنهجيات مع ما تبنته هذه النظرية.

وقبل الدخول فى بعض التفاصيل حول البنيوية ترى الدراسة أهمية الرجوع إلى أصل الكلمة فى كل من اللغة العربية واللغة الأوربية:

يرجع الفعل الثلاثى للكلمة إلى بنى، يبنى، بناء وبناية وبنية. ويتفق أصل الكلمة مع الأصل اللاتينى Struo, Stutium بمعنى يبنى أو ظاهر البناء، أو إنشاء، ومنها تأتى كلمة هدم destruction، destroy وتعنى الكلمة أى نوع من البناء، ولكنها تشير أساسا إلى مبنى له حجم أو جرم، أو صرح. أسلوب البناء، إقامة بناء، بنية الجمل، أسلوب التنظيم، الصيغة أو الشكل التى يتم به تنظيم أو ترتيب(٢٥).

ويمكن أن نستخلص من كلا التعريفيين أن كلمة بنية تفسر الشىء ومعقوليته، وبقول آخر فإن البنية كما تصورها أصحاب النظرية هى تفسير لكينونة الشىء وتكوينه فى عناصره ووحداته الصغيرة المكونة لهذا البناء أو الشكل، وبمعنى أكثر إيضاحا هو تفسير الأشياء داخل النسق أو النظام system المكون لها سواء على مستوى العلاقات المادية أو على مستوى الوعى.

وتركز البنيوية على الترتيب المنطقى أو البنية الكامنة فى المعانى العامة، على فرض أن هذه البنية تتطابق مع بنى العالم، منطلقة من الفكرة الأساسية التى تذهب إلى أنه لما كان العقل جزءاً من هذا العالم، فلابد من أننا نمتلك بالتبعية الأفكار التى تنتج من نفس البنية التى يمتلكها العالم (٢٦).

ويعرف بياجيه البنية بأنها:

"نسق من التحولات، له قوانينه الخاصة باعتباره نسقا، علما بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائما ويزداد ثراء بفضل الدور الذى تقوم به تلك التحولات نفسها، دون أن يكون من شأن هذه التحولات أن تخرج عن حدود النسق، أو أن تهيب بأية عناصر أخرى تكون خارجة عنه."(٢٧)

والبنية على المستوى التنظيرى تعنى بتحليل النظم الكبيرة باختبار العلاقات والوظائف والأشكال الصغيرة التى تتشكل من اللغات الإنسانية والممارسات الثقافية.(٢٨)

وعليه فإن لكل بنية ثلاث خصائص وهى الكلية، والتحولات، والتنظيم الذاتى. والمقصود بالكلية هنا العناصر الداخلية للبنية، والتى تخضع للقوانين المميزة للنسق، حيث تضفى على الكل خواص المجموعة باعتبارها سمات متمايزة عن خصائص العناصر، وعليه فإن الشيء الهام هنا هو العلاقات القائمة بين هذه العناصر.

أما الخاصية الثانية وهى التحولات فهى تعنى أن البنية لا يمكن أن تكون فى حالة سكون مطلق، بل تقبل من التحولات ما يتفق مع الحاجات المحددة من قبل "علاقات النسق" وتعارضاته، ولذلك فهى تنطوى على ديناميكية ذاتية.

أما خاصية التنظيم الذاتى فتعنى أن للبنيات قوانينها الخاصة حيث أنها أنسقة مترابطة، تنظم ذاتها، وتسير وفق خط مرسوم وفقا لعمليات منتظمة، خاضعة بدورها إلى لقواعد معينة، وعلى الرغم من أن كل بنية منغلقة على نفسها، فإنها من الممكن أن تندرج تحت بنية أو مظلة بنيوية أوسع منها.

وعملية التنظيم الذاتى هذه لابد لها أن تظهر على شكل عمليات أو آليات تضمن لها الاستمرارية(٢٩).

وهناك عدد من المبادئ العامة حول النظرية البنيوية وتتلخص فيما يلي:

١. أن المعنى يظهر من خلال الاختلافات، فالمعنى ليس محدد للعلامة كهدف فى العالم الواقعى، بالإضافة إلى أنه يتوالد من الاختلافات بين العلامات فى نظام المعلومات. فعلى سبيل المثال كلمة سيدة وامرأة تنتميان لنفس شجرة القرابة.
٢. أن العلامات ذات شقين طبيعيين هما الإحلال، والتجاور، ومن ثم القدرة على معرفة شئ من خلال شئ آخر.
٣. أن معظم تخيلاتنا عن الوجود تتكون وتتركب من ثنائيات متقابلة/متعارضة مثل حر/برد، طبيعة/ثقافة.
٤. تشكل البنيوية أساس العلامات، والتى هى وحدة للدال والمدلول، أو أى شئ يعتمد على شئ آخر.
٥. من وجهة نظر البنيوية فإن علاقتنا عن الواقع لا تشفر فحسب ولكنها أيضا اصطلاحية.
٦. تكشف مفاهيم البناء الموضوعى الحدود بين الوعى والعقل الباطن.
٧. أن محور السيميوطيقا "العلامات" هى فكرة الإشارة، وهى التى تعطى نسق العلامة مثل الإشارات الثقافية، الإشارات الأدبية...إلخ. ودراسة العلامة "السيميوطيقا" والإشارات تفتح المجال للدراسة الثقافية، والتى توسع من مصادر النقد الأدبى.
٨. طرح البنيويون فكرة الموضوع فى مقابل فكرة الفرد كـ "أنا"، أو كذات مستقلة لا تتجزأ. فمصطلح الموضوع يضع العلاقة بين علم الأجناس، والتحليل النفسى، والسيميوطيقا فى المقدمة. كما أنه يساعدنا على تخيل الواقع أو الحقيقة الإنسانية كبناء.

٩. أن هناك تماسكا منطقيا بين الواقع، والأشخاص، والعقل الباطن، والاجتماع حيث إن الجميع ينموا من نفس العلامات والمصطلحات والرموز.

١٠. البنيوية هى تطور الأفكار الفلسفية والتى هى قريبة جدا من للعالم البنائى.(٣٠)

وفى السبعينيات ظهرت رؤية جديدة، خرجت من تحت عباءة البنيوية أيضا، وأطلق عليها ما بعد البنيوية أو التفكيكية. وعلى الرغم من أنها تنتمى إلى البنيوية إلى أنها عملت على إزاحتها ككيان مهيمن على الأفكار الخاصة باللغة والنص.(٣١)

ويعتبر جاك دريدا هو مؤسس النظرية الجديدة المتمردة على البنيوية ويرى أن التراث الفلسفى ظل متشبعا بما سمى ميتافيزيقا الحضور "metaphysics of presence" وحاول دريدا أن يظهر كيف أن نظريات الفلسفة وطروحاتها المختلفة ما هى إلا صيغ من نظام واحد، وعلى الرغم أننا لا نملك أمل الخلاص من هذا النظام، فإنه فى الإمكان أن نتعرف على ظروف الفكر التى يفرضها بالإصغاء إلى ما يسعى النظام إلى عمله. وإذا كنا غير قادرين على التخلص من الميتافيزيقا فإننا يمكن أن ننتقدها من الداخل بالتعرف على النظام الهرمى الذى أقامته.(٣٢)

ينظر دريدا إلى الفلسفة ليصل منها إلى أن كل نظام أو نسق يركز على أن هناك مركزا ثابتا، أو نقطة يأتى منها كل شئ أو يحال إليها أو يعود إليها كل شئ. وقد يكون هذا الشيء هو الله، أو الإنسان، أو الوعى، معتمدا على أى مرجعية فلسفية يعتمد عليها فى تصوراته.(٣٣) وهذه المسميات تشير من وجهة نظر دريدا إلى المدلولات العليا، والتى تمثل أرضية ثابتة يقف فوقها العالم الخارجى، والذى يمدنا بالمعرفة. وهذا المركز الثابت هو ما يرفضه دريدا والتفكيكيون.(٣٤)

وتركز التفكيكية على فكرتين أساسيتين هما أولا: إننا ما زالنا ننظر للنظام أو البنية أكثر من نظرتنا لممارسات الأشخاص الثابتة، وأن كل الأنظمة أو الأبنية لها مركز ثابت أو نقطة وجود، أي الشيء الذى أنتج النظام فــى موقعــه الأول. والفكرة الثانية أن كل الأنظمة أو الأبنية خلقت من الثنائيات أو المقابلات، وبمعنى آخر أن كل مصطلحين يتم وصفهما فى علاقة كل منهما بالآخر.(٣٥)

وتنطلق استراتيجية التفكيك مــن رفــض التقاليــد، ورفــض القــراءات المعتمدة، ورفض النظام والسلطة. وبالتالى فهى تبحث عن الحرية، والحرية هنا تعنى حرية القارئ فى تقديم النص الخاص به، وفى إعادة كتابته بالطريقة التــى تناسبه، وبمعنى آخر تطرح التفكيكية رؤية كانط فى قــدرات الــذات. وتتمــادى التفكيكية فى قدرة الذات عند القارئ؛ حيث ترى أن القارئ لا يكتشف النص بــل يكتبه حرفيا،(٣٦) وهى هنا تفرط فى الحرية المعطاة للقارئ فى تفسير النص وفقا لرؤيته الخاصة.

ومن وجهات النظر حول التفكيكية هى رؤية دريدا إلى النص المســموع والنص المكتوب، حيث يرى أن سوسير قلل من أهمية الكتابة لصالح الكلام، حيث أن الأخير يرى أن الكلام هو وسيلة الاتصال الطبيعية المباشرة فى الاتصال، بينما تأتى الكتابة بشكل متعمد تتدخل فيه علامات فزيائية منفصلة عن الفكر، بالإضافة إلى أن وجودها يكون فى غياب كاتبها، بينما الكلام يتم بشكل تلقائى بين طــرفين يسمع كل منهما الأخر، وبالتالى فإنه يعطى الكلام أفضلية التواجد(٣٧).

ويبرهن دريدا على العكس مما طرحه سوسير على أن الكلام فى حد ذاته شكلا من أشكال الكتابة، ويرى أن صفة غياب الكاتب هى من صفات العلامــة أو الرمز، فلكى يكون للرمز وجود فيجب أن يكتسب صفة التكرار وإعــادة الإنتــاج حتى إذا أغفلنا نية الاتصال. وإذا عكسنا الأمر فإننا نجد أنفسنا إزاء نوع ما مــن أنواع الكتابة وهو الكلام (٣٨).

ويفرد دريدا عدداً من الآراء حول موضوع الكتابة Grammatology حيث يبدأها بضرورة أن يحدد مصطلح الكتابة ميدان العلوم، ويتساءل هل يمكن لها أن تتحدد من قبل دارسين من خارج التأريخ الميتافيزيقي؟ وينتقل بعد هذا الطرح إلى عدد من الآراء نفردها في الآتي:

١. إن كل فكرة في العلوم قد ولدت في نفس وقت الكتابة.
٢. كان هناك اعتقاد وأعد كفكرة أو مشروع أو مهمة في أن اللغة تتضمن نفس الشكل البنائي الذي يحدد العلاقة بين الخطاب المقروء والمكتوب.
٣. إن اللغة ليست معنى مساعد فحسب في خدمة العلوم ومن المحتمل في أهدافها، ولكن كما قال هوسرل في كتابه "أصل الهندسة" إن الكتابة هي شروط الأفكار، وعليه فهي موضوعية العلوم قبل تواجدها. فاللغة حالة من المعرفة.
٤. أن التأريخ نفسه مرتبط بإمكانية الكتابة، فبدون الكتابة لا يوجد إمكانية عن التكلم عن أشخاص والتأريخ لهم. فالكتابة فتحت ميدان التأريخ (٣٩).

وبالإضافة إلى ما قدمته كل من البنيوية والتفكيكية حول النص، هناك رؤية أخيرة حول هذا الموضوع وهي القارئ والمتلقي من وجهة نظر التفكيكيين، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية، حيث أوضحت ما سمي بنظرية التلقي لروبرت هولاب من "أن كلا من المعنى والبناء في العمل ينتجان عن التفاعل مع نص القارئ، الذي يجئ إلى العمل بتوقعات مستمدة من أنه قد تعلم وظائف وأهداف وعمليات الأدب، بالإضافة إلى عدد من الميول والمعتقدات التي يشترك فيها الأعضاء الآخرين في المجتمع. فالمعنى والبناء ليسا خصائص مقتصرة على النص، خصائص يقوم القارئ باكتشافها. فالقارئ إلى حد ما لا النص نفسه بل لمعناه وأهميته"(٤٠).

وعلى الرغم من أن هناك بعض التحفظات من الباحثة على كل من النظريتين، فإنها ترى أن البنيوية تعد إنجازا حقيقيا في اقتحامها العلوم المختلفة، والتي وضعت مناهج متعددة في الكثير من المجالات والتي سبق الحديث عنها،

والتى تخدم بشكل مباشر موضوع الخطاب فى العديد من الأوجه حيث تلعب اللغة دورها فى تفسير العديد من المفردات ذات الدلالات المختلفة، والتى تعكس رؤى منتج الخطاب ولا سيما الخطاب السياسى الذى يؤثر على كافة مناحى الحياة أثناء إنتاجه.

كذلك فقد أضافت التفكيكية بعدا جديدا ترى الباحثة أنه كان من الضرورى التعرض له وهو الكتابة والتى كانت النظرية البنيوية تقلل من شأنها لما لها من أهمية خاصة فى تحليل وتأريخ الخطاب بجميع أشكاله ولا سيما السياسى. كما عنت النظرية التفكيكية بموضوع العلاقة بين القارئ والنص، والذى ترى الدراسة أنه لا يمكن تناول موضوع الخطاب بعيدا عن ذاتية المتلقى وخاصة إذا كان هذا المتلقى هو جمهور من الشعب تبلغ الأمية فيه قرابة النصف. إلا إنها تحفظت على رؤية كل من النظرتين حول طبيعة منتج الخطاب والذى تعلن التفكيكية عن موته فور إنتاجه للنص، حيث أنها ترى أن منتج الخطاب يظل دائما متواجدا ليس داخل النص فحسب بل أيضا داخل عقل القارئ، فعند اختيار قارئ لنص ما فهو فى الحقيقة يكون معتمدا فى الأساس على وجهة نظره فى منتج هذا النص سواء بقبوله أو رفضه.

تنتقل الدراسة إلى عرض بعض وجهات نظر البنيوية فى علوم اللغة ثم فى العلوم السياسية فيما يخص موضوع الدراسة.

أولا: الألسنية:

ترجع كلمة الألسنية فى الأصل إلى الفعل الثلاثى لَسِن ويقال لَسِن فلان لسناً بمعنى صفح وبلغ فهو لَسِنٌ، وهى لسن وهو ألسن وهى لسناء والجمع لُسْنٌ. ألسن فلان فصح وتكلم كثيرا وألسن فلانا قوله أو رسالته أبلغه إياها، وألسن عنه أى بلغ عنه. لاسنه أى ناطقه وقاوله يقال كانت بينهما ملاسنة.

أما كلمة اللسان فجمعها ألسنة وألسن ولسن. ولسان أيضا لغة الخبر أو رسالة، والجحة والثناء يقال لسان الناس عليه حسنة. و لسان القوم هو المتكلم عنهم، لسان الحال ما دل على حالة الشيء وكيفيته من الظواهر، واللسن بمعنى الكلام واللغة، يقال لكل قوم لِسن(٤١).

وعلى الرغم من اعتماد مجمع اللغة العربية للمعانى السابقة، فقد اختلفت المسميات حول موضوع الألسنية وتعددت، فمنهم من يطلق عليها علم اللغة، ومنهم من يطلق عليها اللسانيات، ومنهم من ينعتها بالألسنية. وقد اختارت الدراسة أن تلتزم بمصطلح الألسنية لعدد من الاعتبارات المنطقية من وجهة نظر الباحثة، والتى أوردها أحمد مختار عمر فى دراسته القيمة "المصطلح الألسنى العربى وضبط المنهجية". حيث استند فى دراسته إلى آيات من القرآن الكريم باعتبار أن "ألسن" هى جمع كلمة لسان وقد ورد فى كتابه الكريم "ألم نجعل له عينين ولسانا وشفتين" (البلد ٩)، وما أرسلنا من رسولٍ إلا بلغة قومه" (إبراهيم٤).

كما استند إلى العديد من الدراسات القديمة مثل دراسات الفارابى وابن خلدون، وأبى حيان وغيرهم من استخدام كلمة لسان على العلوم اللغوية. كما استند على عدد من المعاجم العربية التى تناولت المصطلح.(٤٢)

وبعيدا عن الدخول فى التفاصيل حول هذه الدراسات سوف تتناول الدراسة بالتحليل موضوع الألسنية كمرادف عربى لعلم اللغة العام، والذى ساد كمصطلح فى الدراسات الغربية والتى سنتعرض إليها بشئ من التفصيل.

ويرجع أصل الكلمة فى اللغات الأجنبية إلى الأصل اللاتينى **Lingua** بمعنى اللسان وتعنى الحديث البشرى، أو التعبير عن الأفكار والكلمات بصوت ملفوظ واضح، مجمل الكلمات، وتوظف فى مجتمع معين للتواصل فيما بين أفرادها، حديث مميز لأمة معينة.(٤٣)

ويرجع علم الألسنية -علم اللغة العام- فى الدراسات الغربية إلى العالم السويسرى فردينان دى سوسير، والذى يعتبر المؤسس الحقيقى للبنيوية. ويرى دى سوسير أن الظاهرة اللغوية لها شقان متصلان يعتمد كل منهما على الآخر حيث إن المقاطع الصوتية والتى تدركها الأذن لا معنى لها ما لم تدركها الأذن، وبالتالى فإن هناك علاقة جدلية ما بين النطق والسمع، وإذا سلمنا بهذا فهل يمكن أن نتخيل هذا المكون الثنائى دون صورة فكرية، والتى تكون إلى حد ما وحدة فسيلوجية -سيكولوجية ذات أبعاد مركبة؟ وبالتالى يسوقنا هذا إلى أن هذا الصوت، والذى يعبر عنه اللسان، والذى له هو الآخر جانبان: جانب فردى وجانب اجتماعى، وأيضا يعتمد كلا الجانبين على الآخر. ويبدأ دى سوسير بالتفريق بين كل من اللغة والكلام/ اللسان فاللغة جزء محدد من اللسان إلا إنها نتاج اجتماعى لملكة اللسان الذى تلعب فيه الجماعة دوراً هاماً فى تطويره.(٤٤)

وعليه فإن دى سوسير يضع اللغة فى مرتبة أرقى من اللسان حيث يرى:

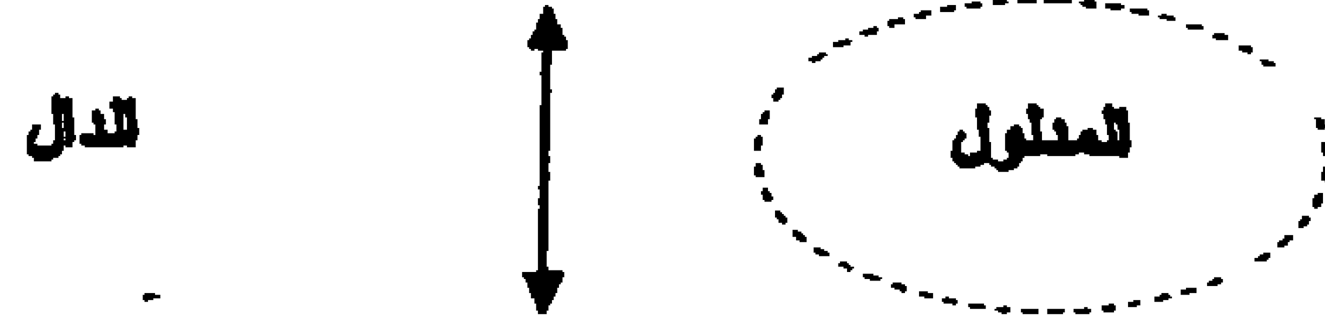
١. أنها شئ محدد وواضح ضمن الكتلة غير المتجانسة لعناصر اللسان، وبالتالى فهى تقع فى جزء خاص بدائرة الكلام الذى ترتبط فيه الصورة السمعية بالفكرة، والتى يلعب المجتمع دوراً فى خلقها.
٢. تختلف اللغة عن الكلام فهى كائن مستقل (٤٥).
٣. اللغة نظام من الإشارات يقوم فى الأساس على الربط بين المعانى والصور الصوتية.(٤٦)

وانطلاقا من المقولة الثالثة يذهب سوسير إلى أن اللغة عبارة عن نظام من الإشارات يعبر عن الأفكار semiology،(٤٧) والذى يمكن تشبيهه بالنظام التلغرافى، أو نظام الإشارات العسكرية. والإشارة عبارة عن علاقة بين الدال والمدلول، وهنا الصورة الصوتية تكون الدال بينما المصطلح هو المدلول.

ويوضح الشكل التالى العلاقة بين الدال والمدلول عند سوسير.

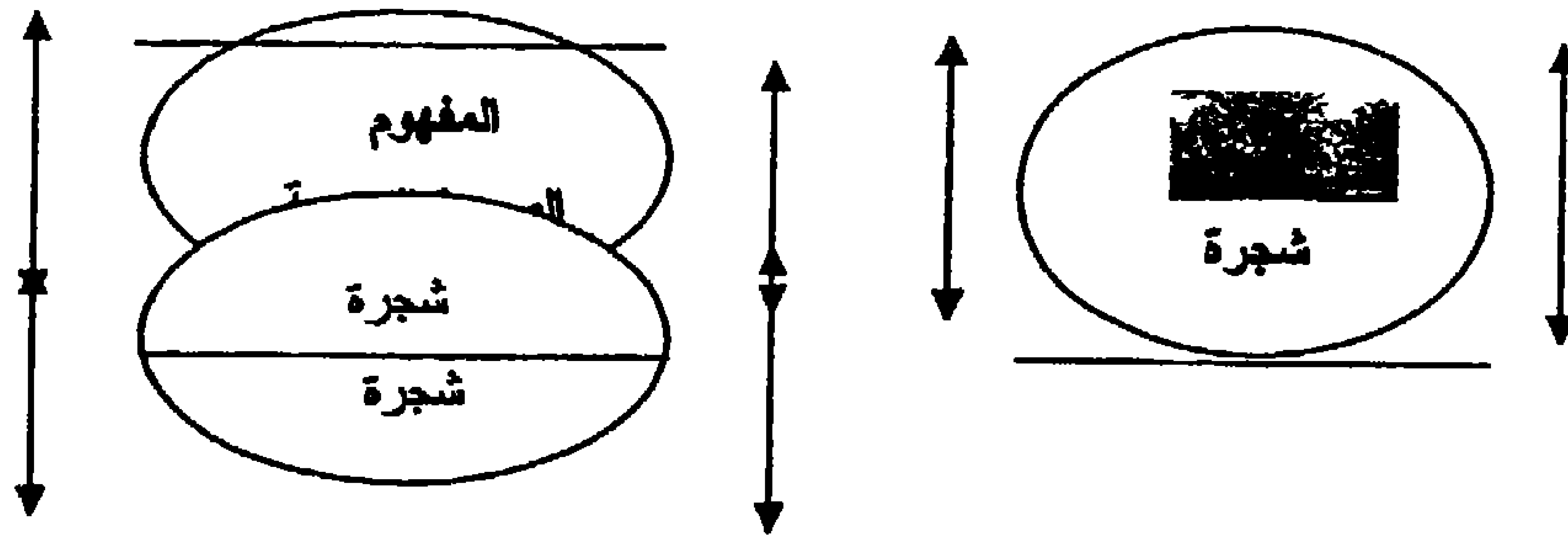
رسم توضيحى للعلاقة بين الدال والمدلول عند سوسير

الاختلافات



اعتباطية العلامة اللغوية

ويعطى سوسير مثالا شهيرا هو الشجرة والتى يمكن تمثيلها فى الشكل التالى[٤٨]



ومن الرسم السابق يتضح أن العلامة اللغوية هى وحدة نفسية تربط بين كل من المفهوم والصورة السمعية ارتباطاً وثيقاً؛ حيث تشير الصورة السمعية "شجرة" إلى المفهوم، وبالتالى فإن هذه الصورة لا تتغير إذا عبر عنها بلغة مختلفة.[٤٩]

ويشير مصطلح "العلامة" إلى الصورة السمعية فقط "شجرة" وهى هنا لا تمثل علامة إلا بالقدر الذى تضمنها للمفهوم، وبقول آخر يؤدى التصور الجزء الحسى من العلامة إلى التصور الكلى.[٥٠]

ويقترح دى سوسير أنه يمكن والحال هذه أن نسمى الصورة السمعية بالدال بينما المفهوم هو المدلول، أما العلامة اللغوية فلها سمتين هما:

أولا:اعتباطية العلامة اللغوية arbitrary [51]

إن العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية ففكرة الأخت والتى تمثل أصواتا متتابعة أ خ ت فى المحيط التى تنطق به الأصوات[52] فعلى سبيل المثال كلمة أخت بمقاطعها الصوتية لا تعنى نفس المفهوم أو الصورة الذهنية إذا نطقت في محيط أوروبى. ومن الجدير بالذكر أن الدراسات التى عنت بنظرية دى سوسير قد رأت أن هذه العلاقة الاعتباطية ليست إلا سمة تميز علاقة الدال بالشىء الذى يدل عليه وليس المدلول (التصور نفسه)، وبالتالى فإن كلمة أخت ومجموعة الأصوات أ خ ت الموجودة فى الوعى (الدال)، والشىء نفسه هما شيئا واحدا. وهو ما تتفق معه الدراسة حيث إنه عند النطق بعدد من الأصوات فإن صورة الشيء تكون ثابتة فى الوعى. إلا إن هناك تفسيرات عديدة تؤيد وجهة نظر اعتباطية العلامة حيث إنه ليس ثمة علامة فى الطبيعة، وإنما توجد العلامة حيث تكون ثمة وظيفة رمزية تملك إقامة مثل هذه العلامة الاعتباطية بين دال ومدلول[53].

ثانيا:الطبيعة الخطية للدال

ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء اللغة حول هذا المبدأ حيث ينطلق من أنه لما كان الدال شيئا مسموعاً فهو يظهر فى الوجود في حيز زمني فقط، ويستمد منه هاتين الصفتين (أ) بمعنى أنه يمثل فترة زمنية، (ب) تقاس هذه الفترة ببعد واحد فقط هو بعد خطى.[54]

وتمتد نظرية سوسير لتتناول أهمية اللغة والتى ترفع من مرتبة اللغة لتضعها فى مرتبة أعلى من التفكير، فاللغة عنده لها الأسبقية على الفكر، باعتبار أنه لا يوجد فكر سابق على اللغة؛ فاللغة هى التى تصوغ ذواتنا، وواقعنا.[55]

وتتطرق النظرية لتشمل العديد من الجوانب الهامة الأخرى المتعلقة باللغة ومنها نظريتى علم اللغة السنكرونى الذي يهتم بالتزامن والزمن فى تطور اللغة،

وعلم اللغة الدايكرونى الذى يتناول علم الصوت بجميع أجزائه فى تطوره عبر الزمن، كذلك تهتم النظرية بعلم اللغة الجغرافى، وعلم اللغة المختص بتأمل الماضى، إلا إنه ليس فى مجال البحث الحالى تفصيل ذلك.

ومع تطور الألسنية ظهر العديد من التيارات التى طورت من النظرية ومن أشهر هذه النظريات ما ذهب إليه بلومفيلد (١٨٨٧-١٩٤٩) والذى أسس "مدرسة الأفكار" مع بعض من تلاميذه. وقد اهتم بلومفيلد فى تطوير نظرية عامة وشاملة فى اللغة. وقد حاول التحرر من إطار السلوكيين والذى يتمحور حول المصطلحات مثل "الوعى، العقل، الأفكار، التصورات" وأن يحل محلها المصطلحات اللغوية.(٥٦)

وهنا يلجأ بلومفيلد إلى اتباع منهج مادى فى تفسير الظاهرة اللغوية، وهو يذهب هنا إلى أن اللغة ما هى إلا مجرد سلوك بشرى شأنه فى ذلك شأن سائر السلوكيات الأخرى. وعلى ذلك فهو يذهب إلى أن أى نشاط كلامى بين شخصين يرجع إلى "المثير- الاستجابة" 'stimulus-reaction features' (٥٧)، بمعنى "م... س...م ...س" فإذا افترضنا أن س الأولى هى استجابة لغوية للمثير "م"، بينما تصبح الاستجابة "س" (س الثانية) فى المرحلة التالية بمثابة مثير وهكذا .. وهنا يذهب إلى أن هذه العلاقة لا تهم موضوع علم اللغة، حيث إنها تدخل فى نطاق علم وظائف الأعضاء وعلم النفس. بينما علم اللغة الصفى يستلزم الوقوف على الأشكال الصوتية (الدلالات عند سوسير) (٥٨).

وفى محاولة لتطوير الألسنية البنيوية أسس كل من بلومفيلد وزملائه ما سمى باللسانيات الوصفية، والتى تستند إلى مناهج توزيعية ليكملوا بذلك البنيوية الوصفية. وهنا جعل بلومفيلد الأشكال اللغوية موضعا للوصف التوزيعى، والتى تعتبر من وجهة نظره علامات لغوية أريد بها أن تكون ذات وجهين، والتى عرفها بأنها "أشكال صوتية ذات معان". إلا إن بلومفيلد لم يستطع أن يفسر مقولته مما جعل نظريته حول الوصف التوزيعى محصورة فى دائرة الصورة الصوتية(٥٩).

ويهتم المنهج التوزيعى بتعيين العلاقات التوزيعية للفونيمات فى التتابعات الفونيمية والعلاقات التوزيعية للفورميات morphemes (أصغر وحدة ذات معنى فى اللغة) والمكونات (٦٠).

وينطلق اللسانى البنائى هارس من أرضية النظرية التوزيعية لبلومفيلد ليثبت أن خطوات التحليل اللغوى تجرى بتطبيق مزدوج من خطوتين رئيستين هما تعيين العناصر، وتعيين توزيع هذه العناصر بعضها البعض (٦١).

واستمرت النظريات الألسنية فى تطورها حتى ظهرت نظرية جديدة منطلقة من أنتقاد النحو التقليدى من جهة، وإزاء الألسنية البنائية من جهة أخرى وهى النظرية التحويلية التوليدية (٦٢).

ومؤسس هذه النظرية هو نوام تشومسكى والذى تأثر بهاريس زليج(٦٣)، والذى قدم تعريفا جديدا للغة ينقص من التعريفات السابقة التى ربطت بين نظرية التعلم ونظرية المعلومات، وحاولت نظرية تشومسكى توضيح أن نظرية التعلم غير قادرة على تفسير مقدرة المتكلم على استخدام اللغة، كما أن اكتساب احتمالات المثير -الاستجابة والتى كان من روادها بلومفيلد -كما أوضحت الدراسة من قبل- سوف يكون احتمالا غير اقتصادى لتعلم اللغة. وفى رأى تشومسكى أن عدد الجمل الصحيحة نحويا عدد غير محدود، حيث أن المتكلم يستطيع أن ينتج تراكيب جديدة لم تكن واردة من قبل، كذلك يرى أن هناك استحالة أن يتعلم الطفل بممارسة كل سلاسل الجمل الممكنة حتى يصبح على وعى باحتمالات المثير - الاستجابة بين الكلمات المتعاقبة فى الجملة(٦٤).

وتتكون وجهة نظر تشومسكى من خلال فرضيتين هما الإدراك وردود الأفعال الشخصية. والخاصة الفردية للمتكلم-المستمع على نحو مباشر، والتى يتم من خلالها قبول أو عدم قبول الحديث، الصياغة الصحيحة وغير الصحيحة، وتحديد المفردات الملاءمة وصيغ الجمل باعتبار أن اللغة مفتاح الفكر (٦٥).

أما الفرضية الثانية تذهب إلى أن العقل ليس وعاء فارغا فى حالة انتظار للمعلومات المقدمة إليه، بل ينظر إلى العقل باعتباره مزودا وراثيا ببرنامج لاستقبال وتخزين وتفسير المعلومات التى يستقبلها، وعليه فإن تعلم اللغة الأولى يتم بإحكام وفقا للقواعد الموجودة بالمخ (٦٦). فالطفل على سبيل المثال يولد مسلحا بنسق لغوى عام تنتظم فيه الأنساق اللغوية العامة للغات المختلفة، ومن ثم فإنه يمكن أن يتعلم وبسرعة أى لغة رافدة عليه إذا انتقل إلى السياق الذى تمارس فيه اللغة (٦٧).

ويطرح تشومسكى مصطلحين هما الأداء والإنجاز اللغوى(٦٨)، ويرى فى هذا المضمار أنه إذا كانت النظرية اللغوية قادرة على تحقيق الكفاية الوصفية فسوف يكون بمقدورها إنتاج نظم نحوية ذات كفاية وصفية للغات طبيعية. كذلك يظهر مفهوم الكفاية التفسيرية التى تحاول أن تقدم تفسير نظامى للغة بصفة عامة، بما يسمح لها أن تختار الشكل الأفضل من النحو والذى يتضمن الكفاية الوصفية لأية لغة على أساس الملامح العامة للغة.(٦٩)

وباختصار فإن النحو التوليدى يرمى إلى الوصول إلى نحو كلى شامل، بغية الاضطلاع على الشروط الواجب توافرها فى جميع اللغات الطبيعية. وإذا جاز لنا التسليم بهذا فإننا نجد أنفسنا أمام ثلاثة مقومات هى: العنصر الصوتى الكلى والذى يضطلع بالكشف عن المجموع المتناهى لكل الأبعاد الفونيطيقية، ثم العنصر الدلالى الكلى الذى يطرح نظاما أو نسقا للمفاهيم القابلة للتصور فى سائر اللغات البشرية، وأخيرا العنصر النظمى الكلى وهذا العنصر يشتمل على كافة الصفات المميزة للقواعد (٧٠).

وعليه فإن مستويات التغيير اللفظى يحيلنا إلى كل من الصوتيات والصرف، فعندما يتم تغيير الجمل من حيث تركيبها تنتج لنا صيغ بلاغية تحيل أولاً إلى النحو، ويرى صلاح فضل أنه يجب الاستفادة بقدر الإمكان من النحو التوليدى، والاتجاه الوظيفى فى اللغة، فالنحو والحال هذه يقوم بوصف التوافقات

الممكنة بين العناصر المكونة للجملة التى يحددها تبعا للتوافقات التـى تشـترك فيها. وعلى الرغم من أن الوصف النحوى يكون خاليـا مـن بعـض المعـايير المنطقية أو الملامح الدلالية فإنه من الصعب استبعاد القيم الدلالية مـن مجـال النحو. وبصفة عامة فإن النحو يظل سابحا بين الصرف والمنطـق والدلالـة(٧١). وهو ما ستتطرق إليه الدراسة في موقع لاحق.

علم الدلالة:

يرجع أصل الكلمة إلى دلّ، ويقال دل عليه أو أرشد أليه. أما كلمة دلالـة إما بكسر الدال أو فتحها، وتعى أرشد، ويقال دله على الطريق ونحوه أى سـدده إليه فهو دال.

والدَلالة الإرشاد وما يقتضيه اللفظ عند إطلاقه، وجمعها دلائل ودلالات (٧٢).

والمعنى فى اللغات الأجنبية مشتق من الأصل اللاتينى Semantik وتأتى منها كلمة Signification أى ما له معنى أو مغـزى، ويعنـى أيضـا دراسـة المعنى، أو دراسة التغيرات التاريخية فى معنى من المعانى: ومن معانيهـا علـم المعانى، أو دراسة الرموز، أو دراسة الإشارات(٧٣).

هذا من ناحية المعنى الاصطلاحى للمفهوم، أما فيما يعنيـه كعلـم فقـد استخدم كمفهوم بمعنى علم لا علاقة له بالمفهوم الاصطلاحى(٧٤)، حيث يعنى هنا "دراسة المعنى"، أو "العلم الذى يدرس المعنى" أو "ذلك الفرع من علم اللغة الـذى يتناول نظرية المعنى" أو "ذلك الفرع الذى يدرس الشروط الواجب توافرهـا فـى الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى"(٧٥).

ويعرف الشكلانيون* "نظام الدلائل" بأنه تلك العلاقات الموجودة بين الدلائل داخل الخطاب (النص)، وعليه فإن النظر إلى العمل الأدبى كنسق مفتوح على ذاته ويتحاور مع سياقاته فى إطاره الجمالى"(٧٦).

ويهدف علم الدلالة إلى كشف مجموعة العناصر التي تكون معاني الكلمات، ونستنبط من هذا المعنى نوعين من العلاقات المعجمية وهي علاقة المترادفات وعلاقة المتناقضات، وهما علاقتان هامتان في علم الدلالة. فعلاقة المتناقضات تتشارك في نفس التقسيمات من حيث القيمة السلبية للمعنى مثل كلمتي حار/بارد، فهما ينتميان لنفس شجرة المفاهيم على الرغم من اختلاف درجات الحرارة لكل منهما. وتشترك الترادفات أيضا في نفس التقسيمات، وعادة ما تكون مختلفة في المصطلحات عنها في المعنى[٧٧].

ويزاوج عبد العزيز حمودة بين الدلالة والمعنى حيث يقول إن مشكلة المعنى أو الدلالة في رؤية البنيويين أن المعنى يستخرج من النسق وليس العكس، وهي المشكلة الرئيسية عند البنيوية في العمل الأدبي، وتأخذ منحى أكثر حدة عند التفكيكيين. وواقع الأمر أن هذه المشكلة تظهر فقط في العمل الأدبي لاتساعه ولاحتوائه العديد من الكلمات البلاغية والاستعارات وغيرها من علوم المجاز، بينما تحسم هذه القضية في الأنساق غير الأدبية وخاصة الأنساق العلمية التي لا تلجأ إلى الرموز أو الاستعارات البلاغية المختلفة.[٧٨]

وعلم الدلالة كما سبق وتناولت الدراسة يشترك مع عدد من فروع العلوم المختلفة، وبالتالي يحتاج هو الآخر لهذا النوع من المشاركة. ولكي يقوم علم الدلالة بوظيفته فيجب أن يضع عددا من الملاحظات يجب الالتفات إليها، وتتلخص هذه الملاحظات في الآتي:

١. ملاحظة الجانب الصوتي الذي قد يؤثر على المعنى، النبر[٧٩]، التشديد، الاستنكار، الاستفهام... وجاء في الكتاب العزيز "الحاقة، ما الحاقة" (سورة الحاقة ٢،١) ، وقوله تعالى "فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ" (الرحمن ٢٠) ، "الم ذَلِكَ الْكِتَابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (البقرة ١،٢) - صدق الله العظيم.

فإذا استدعينا تنغيم الجملة فسيقفز على أذهاننا نغمة الاستفهام في الأولى والتقرير في الثانية، وإذا استدعينا عبارات من خطاب سياسي مثل خطاب عبد

الناصر فى ١٩٥٦ سنقاتل سنقاتل سنقاتل[٨٠] نجد نبرة العزم والتأكيد تعلو فى الخطاب. وكلمة السادات للطلبة إزاء الحركات الطلابية "الطالب طالب علم"[٨١]، نجد نبرة التهديد فى الخطاب.

٢. دراسة التركيب الصرفى للكلمة فى بيان المعنى الذى تؤديه صيغتها، فلا يكفى لبيان المعنى.

٣. مراعاة الجانب النحوى، أو الوظيفة النحوية لكل كلمة داخل الجملة، ولم يؤد تغيير الكلمات فى الجملة (تغيير الوظيفة النحوية) إلى تغيير المعنى وبيان المعانى المفردة للكلمات، وهو ما يعرف بالمعنى المعجمى.

٤. دراسة التعبيرات التى لا يكشف معناها بمجرد تفسير كل كلمة من كلماتها، والتى لا يمكن أن تترجم حرفيا [٨٢].

وعليه فإنه يمكن القول إن علم الدلالة يعتمد فى أصوله على الكلمة، والتى كانت هم الدارسين فى علوم اللغة[٨٣] أو علوم الكلام. وقد عرفها الزمخشرى بأنها "اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، وهى جنس تحته ثلاثة أنواع: الاسم، والفعل، والحرف" ويعرفها الأشمونى بأنها "اللفظ المفرد أى الصوت المشتمل على بعض الحروف، مفيد بالوضع فائدة يحسن السكوت عليها، فخرج باللفظ غيره من الدوال ما ليس بلفظ مثل الإشارة والخط " [٨٤] .

ويعرف سابير العناصر اللغوية ذات الدلالة بأنها أنظمة من الأصوات إما تكون كلمات أو أجزاء من الكلمات، أو مجموعة من الكلمات، والذى يميز هذه العناصر علامات خارجية لفكرة خالصة سواء كانت هذه الفكرة دلالة مفردة أو شكلاً أو عدداً من الدلالات والأشكال المتصلة اتصالا واضحا [٨٥].

والكلمات كما استخدمها علماء اللغة عبارة عن رموز وكلمات، وتتمتع الكلمات بأن لها صورتين للوجود هما وجود بالقوة ووجود بالفعل؛ حيث أن كل كلمة سواء منطوقة أو مسموعة تترك من الانطباعات الكثير سواء كانت هذه الانطباعات انطباعات حركية، أو انطباعات صوتية فى محاولة لإعادة الكلام[٨٦].

ويرى عبد القاهر أن هناك زواجا بين اللفظ/المعنى، وأن الطابع المميز لهذا الزواج فى اللغة أنه يقترن بما هو لغوى أو غير لغوى. فإذا اقترن بما هو لغوى يجاوز فى استخداماته ودلالاته حدود ما هو لغوى إلى ما هو صوتى أو سمعى، كما أن المعنى وعلى الرغم من تلازمه للظاهرة اللغوية إلا أنه يتجاوزها إلى غيرها من الظواهر الإدراكية والتواصلية الأخرى، وبقول آخر فهو يغطى الظاهرة السيميوطيقية وقد يتجاوزها هى الأخرى ليصل إلى إبداع العديد من الدلالات الإبداعية الجديدة (٨٧).

وإذا كان هناك تزاوجا بين الكلمة (اللفظة) والمعنى فبالتبعية أن هناك زواجا بين الجملة والدلالة حيث إنه لا يمكن أن تتم دراسة لأى منهما بعزل عن الأخرى.(٨٨) فكما تم التوضيح من قبل فإن الكلمة لا تفهم إلا من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى المشاركة لها.

وإذا انتقلنا من علاقة الكلمة بالمعنى فى محاولة لمزيد من الفهم ننتقل للنظريات التى تناولت علم الدلالة والتى نخص منها نظريتى السياق والمجال الدلالى أو الحقل الدلالى ثم النظرية التحليلية. ونبدأ بنظرية السياق ثم تنتقل الدراسة إلى نظرية المجال الدلالى فى شئ من التفصيل لما يهم موضوع الدراسة.

أولا: نظرية السياق الدلالى:

وتنتمى هذه النظرية إلى المدرسة الإنجليزية والتى تذهب إلى أن الكلمة لا تفهم إلا من خلال السياق الذى ترد فيه الكلمة، وهناك أربع سياقات يمكن أن تفهم الكلمة من خلالهم وهم السياق اللغوى، السياق العاطفى، سياق الموقف، السياق الثقافى(٨٩).

ويُعنى السياق اللغوى بما يرد مشاركا للكلمة ليوضح لنا فى أى سياق نتحدث عنه(٩٠)، فإننا عندما نطلق كلمة طيب أو شرير فهنا يكون المقصود إننا نتكلم على إنسان من الناحية الأخلاقية، وعندما نتكلم عن تلميذ ماهر أو ذكى

فنحن هنا نتكلم عن تفوق. وبالمثل عندما نتكلم عن سياق علمى. وعندما نتكلم عن التحولات المناخية فى الشتاء فإننا نتكلم فى سياق المناخ. وقد تكون الكلمة الواحدة تعنى أكثر من معنى وفقا للسياق الذى تلقى فيه.

أما السياق العاطفى فنعنى به السياق الخاص بالعاطفة مثل الحب/الكراهية، الود/البغض، فعلى سبيل المثال كلمة "الحب"، فعندما تتحدث أم عن وليدها تكون الكلمة هنا فى سياق الأمومة، أما إذا كانت تتحدث عن زوجها فتكون الكلمة فى السياق العاطفى بين رجل وامرأة.

أما سياق الموقف ونعنى به المناسبة التى تلقى فيها الكلمة، فعلى سبيل المثال "رحمه الله" تأتى فى سياق موقف الوفاة، أما كلمة تهانينا/مبروك فتأتى هنا فى سياق التهنئة.

أما السياق الثقافى فهو المناخ الثقافى والاجتماعى[٩١]، الذى تتحدد فيه الكلمة، وعلم الأنثربولوجيا ملئ بالأمثلة التى تتناول المصطلحات وفقا للبيئة التى ترد فيها. وقد تختلف الكلمة ليس من دولة لدولة أخرى، فكلمة مرأة فى الدولة العربية على الرغم من صحة أصلها اللغوى، فإننا إذا نادينا به المرأة فى مصر قد يثير الكثير من المشاحنات. وكلمة الترحم على سبيل المثال تطلق فى بلاد المغرب على الأحياء والأموات باعتبار أن الرحمة جائزة على كل منهما. بينما إذا ترددت فى مصر على شخص حى تحمل معنى التشاؤم. وليس هذا الاختلاف بين إقليم وآخر وإنما داخل الدولة الواحدة، فعلى سبيل المثال بعض الكلمات المستخدمة فى كل من صعيد مصر والوجه البحرى، وحتى بين سكان المدينة، فنجد أن الكلمة تختلف من منطقة إلى أخرى وفقا لموقعها الجغرافى وهذا يسوقنا إلى فكرة المركز والهامش. وقد يختلف مفهوم الكلمة وفقا لأصحاب المهن المختلفة فكل مهنة تحتفظ فى قاموسها بمصطلحاتها الخاصة.

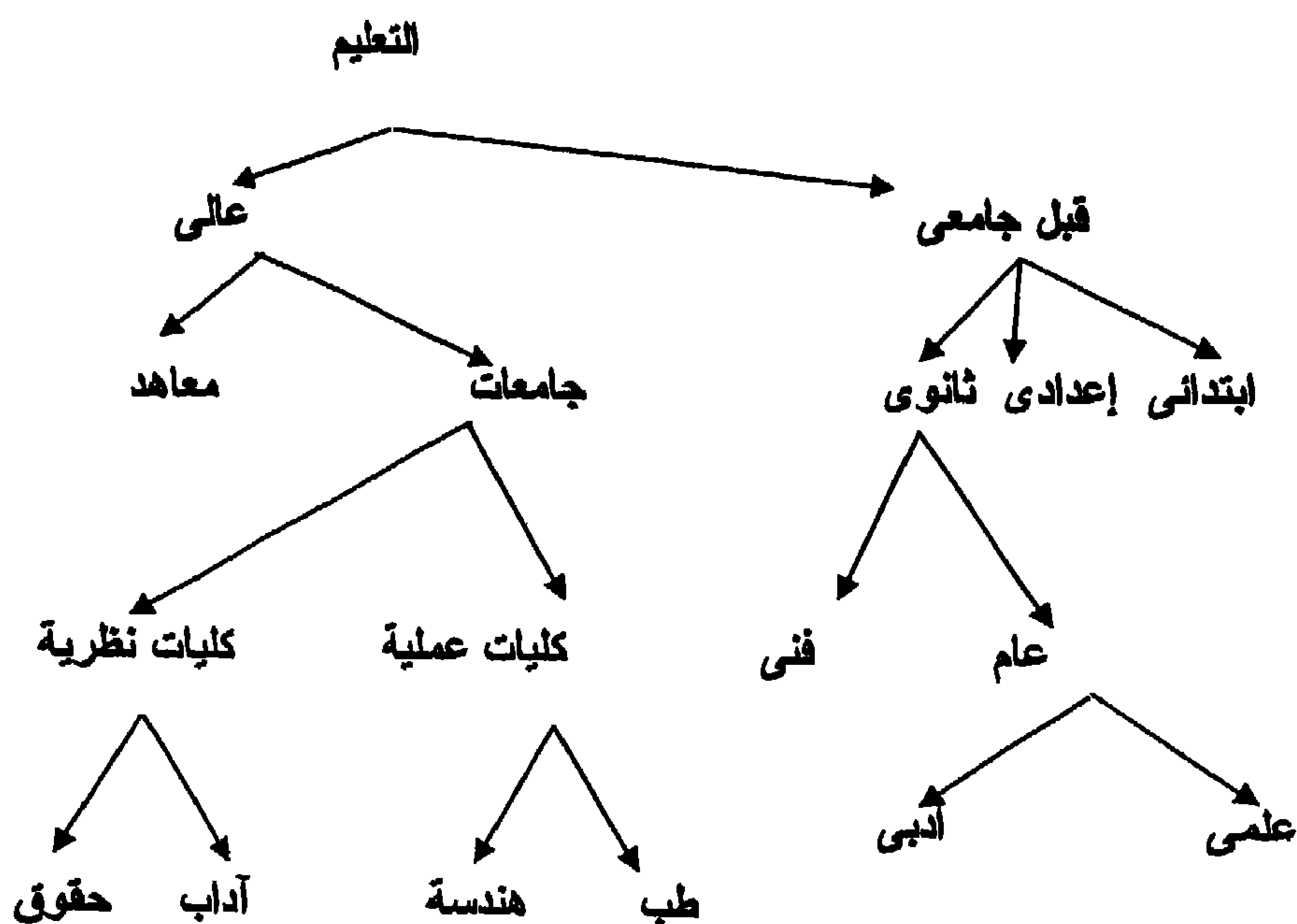
ثانيا: نظرية المجال/الحقل الدلالى

تهتم هذه النظرية بالربط ما بين الكلمة والمجال الدلالى وتنطلق هذه النظرية من المدرسة الألمانية حول المجال الدلالى والتى ترى أن المعانى لا توجد منعزلة، ولا

يمكن إدراكها إلا من خلال ارتباطها أو مقابلتها -كما سبق القول - بمعان أخرى، فنحن لا ندرك الحر إذا لم ندرك البرد.

وعليه فإن المجال الدلالى وفقا لذلك هو مجموعة المعانى أو الكلمات المتقاربة التى تتميز بوجود عناصر أو دلائل مشابهة، وبمعنى أخر أن الكلمة لا معنى لها بمفردها، وأن ما يكسبها المعنى هو علاقتها بالكلمات الأخرى. وبالتالى فإن الكُلمة لا تتحدد إلا فى إطار مجموعة واحدة.(٩٢)

وتقوم فكرة نظرية المجال الدلالى على مفهوم التصنيف، حيث تعتمد على التدرج Hierarchy وتداعى المعانى associative meaning والتى تتدرج من العام إلى الخاص أو من الأكثر شمولية إلى الأقل شمولية والتى غالبا ما توصف بشجرة المفاهيم(٩٣) ويوضح الشكل التالى نموذج لهذه العلاقة فى ضوء البحث الحالى، وليكن مثالنا هنا هو التعليم.



أما على المستوى الثانى، وهو تداعى المعانى بمعنى أن الكلمة تستدعى عددا من الكلمات المشابهة أو التى تنتمى إليها[٩٤]، فعند النطق بكلمة تعليم يقفز إلى الذهن كلمات مشاركة لها مثل مدرس تلميذ مدرسة إلخ.

ومن العلاقات التى تندرج تحت هذه النظرية علاقة التضاد وبمعنى آخر التقابل. وهنالك عدد من أنواع التضاد هى: التضاد الحاد ويشير إلى شيئين على طرفى النقيض مثل كلمة طيب وشرير، حى وميت، ولد وبنت. وهذا النوع لا يوصف بالدرجة أو الشدة، فلا يمكن القول بكلمة ميت إلى حد ما، ولد قليلا...

والنوع الثانى من التضاد هو التضاد المتدرج، أى أن هناك منطقة وسطى، فعلى سبيل المثال الحر والبرد، فدائما هناك متفاوتات مثل دافئ، مائل للبرودة، وهذه الحالة يمكن وصفها بالدرجة مثل حار جدا أو بارد جدا [٩٥].

وقد استفادت الدراسات اللغوية والتى عنت بمجال المعاجم اللغوية بهذا الميدان من نظرية المجال الدلالى كما ساعدت فى تطور هذه النظرية دخول الكمبيوتر فى هذه العمليات.

ومما سبق يتضح لنا أن علم الدلالة من العلوم التى تساعد على تحليل المفاهيم على مستويات عدة، وإن كانت علوم الأدب قد حظيت بالوفير من الدراسات والتى تم نقدها وتحليلها من خلال علم الدلالة، ولكن لا يزال المجال خصبا للعديد من الدراسات فى العلوم الاجتماعية المختلفة، وتركز هنا فيما يخصنا بالعلوم التربوية وخاصة لدارسى اللغة فى أقسام المناهج، وعلم النفس، وعلى الصعيد الأهم فى أقسام أصول التربية لما يختص به هذا القسم من رؤى نقدية لأدبيات التربية.

ويبقى للدراسة فى هذا الفصل محور أخير يدخل فى نطاق عملنا هو البنيوية والعلوم الاجتماعية ونركز فيه على العلوم السياسية حيث إن الدراسة معنية بدراسة الخطاب الرسمى بشقيه السياسى والمؤسسى.

البنبوية والعلوم الاجتماعية

توقفت البنيوية حول طبيعة العلوم الاجتماعية من حيث أهميتها ووجودها بالنسبة للعلوم الطبيعية(٩٦). وبالتالى كان من الطبيعى أن تتأسس البنيوية الاجتماعية على معادلة تقترب بها من العلوم الطبيعية ومؤداها أن بنية=لا شعور= رمز= لغة(٩٧)، وهذه المعادلة فى تسلسلها تعكس الرؤية السيمانطيقية حول الهوية الأساسية للنظرية البنيوية التى تناولتها الدراسة فى موضع سابق بهذا الفصل.

وترجع بنيوية العلوم الاجتماعية* إلى إنجازات ميشيل فوكو العديدة فى هذا المضمار والذى ترى الدراسة الرجوع إلى بعض من أفكاره ليتضح رؤية البنيوية فى هذا الشأن، إلا إنه من الواجب التنويه مقدما أن هناك بعض الآراء التى وقعت فى مأزق التصنيف الفكرى لفوكو حيث رأى البعض أنه فى بعض الأحيان بنيوى فى حين يرى البعض أنه ينسب إلى ما بعد البنيوية(٩٨).

ويعتبر كتاب فوكو " تاريخ الجنون" هو التأصيل لرؤيته حول الواقع الثقافى(٩٩)، وفيه يبحث عن تطور المرض فى الثقافة الأوروبية، وكيف عبر المجتمع الغربى عن نفسه من خلال الصور المرضية التى رفض أن يتعرف فيها على ذاته. ومن هنا بدأ فوكو فى البحث عن أصل الجنون وإن صح القول بنية الجنون من خلال السياق الذى نشأ فيه من أفكار وأنظمة وإجراءات قانونية وبوليسية ومفاهيم علمية (١٠٠). وينطلق فوكو من هذه النظرة إلى رؤية أكثر عمقا حول فكرة السلطة أيا كانت طبيعتها. وتختلف رؤية فوكو إلى السلطة حيث يرى أنها ليست سلطة مركزية فى يد فئة معينة تهيمن على فئة أخرى بل تأتى فى شكل ممارسات (١٠١)، ويتفق بولانتزاس مع هذه الرؤية حيث يؤكد على أن السلطة ليست بالضرورة هى سلطة الحكومة أو الدولة حيث إنها ظاهرة تمس المجتمع، وهى هنا نقطة التقاء وتشابك لعلاقات قوى متعددة غالبا ما يجد بعضها البعض إلى درجة تصل إلى حد التوازن السلبى لصالح قوة اجتماعية على حساب

قوى أخرى. ومن الصعب عزل السلطة عن جهاز الدولة، ولكن يمكن القول إنه على الرغم من كونه مصدرا لكل الأفعال فإنه أيضا متأثر بردود الأفعال التى تواجهه سواء كانت ردود فعل داخلية أو خارجية[١٠٢]. وهنا تختلط فكرة مزاولة السلطة بالممارسات نفسها، وأن التنظيم الاجتماعى لا يدار بواسطة العقلانية بل يدار بفكرة السلطة، ومن ثم يكون عليها ما يسمى بفرض السوية بمعنى الفصل بين ما هو عادى وما بين هو غير عادى، ما بين هو سوى، وما بين هو غير سوى، بين الهامشى، وبين المركزى [١٠٣].

ويخرج فوكو من فكرة السلطة بأن المجتمع الذى يسمح بحبس المجانين أو عزل المرضى أو الزج بالأفراد فى السجون ما هو إلا مجتمع يعمل لخدمة الطبقة الحاكمة [١٠٤]، والسلطة أيضا ترتبط بميدان الممارسات الطبقية وما بها من علاقات والذى يعنى صراع الطبقات. وهذا يضمر فى جوهره انعكاس أن بنية هذه المجتمعات تتركز أساسا فى ممارسات الجماعات المتميزة المكونة لها. ويقول آخر قدرة أى طبقة على تحقيق مصالحها الخاصة وممارستها فى سبيل تحقيق هذه المصالح فى مقابل قدرة ومصالح الطبقات الأخرى[١٠٥]، والطبقة المسيطرة هنا تنشط فى أجهزة الدولة بمقدار ما تتجسد فى النهاية أيدلوجيتهم المسيطرة، ومن ثم فإن هناك تمايزاً بين التحرك بقوانين ومراسيم جهاز الدولة القمعى، وبين التحرك بواسطة الأيديولوجية المسيطرة عبر أجهزة الدولة الأيدلوجية، والتى تعتبر المدرسة أحد هذه الأجهزة التى تجسد سيطرة الطبقات الحاكمة وفرض أيدلوجيتها [١٠٦].

وتمتد هذه الرؤى لتحليل أدوار المؤسسات الاجتماعية المختلفة لتشمل مظلتها بالتبعية المؤسسة التعليمية والتى يرى جرامشى أن طبقية التعليم أو سيطرة طبقة اجتماعية على أخرى مثلها فى ذلك مثل السيطرة الدولية Hegemony[١٠٧]، حيث تسيطر الطبقات الأعلى على معتقدات الطبقات التابعة لها من خلال أيديولوجيتها، وتعمل والحالة هذه على بقاء الأوضاع كما هى عليه.

وهنا تكون آراء ووجهات نظر هذه الطبقات شرعية ومقبولة وطبيعية لدى الطبقات التابعة لها. ويقول آخر تعتقد الطبقات الأدنى "المرؤوسة" بأن معتقدات الطبقة الحاكمة هى الحقيقية حتى ولو كانت ضد اهتماماتهم، وهنا تبدأ الطبقات التابعة فى الاعتقاد والإيمان بأن البرجوازية، أو الطبقات العليا من الطبقة المتوسطة هم وحدهم القادرين على الإمساك بمقاليد الحكم(١٠٨).

ويرى فوكو أن هذه السلطة ليست مستحدثة، وإنما هى موروثة عبر التاريخ، والتى يطلق عليها السلطة الرعوية، والتى كان رجال الدين يمسكون بكل مقاليدها بغية تخليص النفوس لتسليمه إلى العالم الآخر، وبالتالى فهى المتحكمة من خلال طقوس الاعتراف والذى من خلاله يمكنهم التوصل إلى إراحة الضمائر والاطلاع على خباياها. ويختلف الأمر فقط فى شكل السيادة، وإنما يكون المبدأ هو الهبة والنذر. ومنذ القرن الثامن عشر بدأ الصراع بين الدولة ورجال الدين للاستحواذ على هذه السلطة، وبالتالى بدأت تفرض سيطرتها من خلال المؤسسات التنظيمية المختلفة بدءا من المدرسة وانتهاءً بجهاز الشرطة (١٠٩).

ويخرج فوكو إلى أن هناك ثلاث نماذج من العلاقات السلطوية وهى:

١. العلاقات القائمة على مقدرات الأمور.
٢. علاقات الاتصال.
٣. علاقات السلطة.

ويذهب فوكو إلى أن العلاقات القائمة على مقدرات الأمور أو ما أطلق عليها المقدرات الموضوعية لا تستطيع أن تعمل من غير أن تعتمد على "علاقات اتصال"، وهذا يتم على المستوى المعلوماتى أو تقاسم الوظائف والمهام. ومن غير أن ترتبط أيضا "بعلاقات قوى" من حيث فرض المهام، أو ضرورات تقسيم العمل. أما علاقات الاتصال فتقوم بالضرورة على أنشطة غائية، نظرا لضرورة ضبطها وتوجيهها. كما أنها لا تخلو من آثار سلطوية، بنفس القدر الذى تؤثر فيه على عناصر الميدان الإعلامى. هذا بجانب النشاطات الأخرى الموجهة بما يمكنها

من إحداث التأثيرات المطلوبة. ويتم كل ذلك عن طريق أدوات التوجيه والإرشاد ونظم الضبط والانضباط والتقويم والربط، وهذه العلاقات علاقات تتصف بالتغير والتطور وفقا لهيمنة نموذج على آخر على الميدان المطلوب تغيره (١١٠).

ويلخص فوكو فكرته في القوة بأنها يجب أن تكون إيجابية مثلها في ذلك مثل السلبية. فالقوة يجب أن تخلق أشكالا جديدة من السلوك، وأساليب من الوعى بالذات (فهم الذات) وأنواع جديدة من الفهم. فالقوة مثل الحرب والقوة مثل اللغة (١١١).

الخطاب عند ميشيل فوكو

تعددت تعريفات الخطاب عند فوكو وإن كانت كلها تدور في دائرة واحدة وهذه التعريفات تتخلص في:

"الخطاب هو الميدان العام لمجموع المنطوقات" و "مجموعة متميزة من المنطوقات"، و"ممارسة لها قواعدها، تدل على دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها" و"مجموعة من المنطوقات بوصفها تنتمى إلى ذات التشكيلة الخطابية، فهو ليس وحدة بلاغية أو صورية قابلة للتكرار. يمكن الوقوف على ظهورها واستعمالها خلال التاريخ. بل هو عدد معين من المنطوقات التى تستطيع تحديد شروط وجودها" (١١٢).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها كلها تبحث فى المنطوقات سواء من خلال الميدان العام التى تدور فيه أو ما يطلق عليه فى النظرية البنيوية داخل السياق الأجتماعى لهذه المنطوقات، أو من خلال دلالتها المختلفة، أو البحث فى شروط تواجد هذه المنطوقات(١١٣).

وفى موضع آخر يرى فوكو أن الخطاب هو طريقة سلطوية للتعبير، والخطابات عادة تكون دعائية من قبل المؤسسات، والتى تقسم العالم إلى طرق معينة. فعلى سبيل المثال هناك الخطاب الطبى، الخطاب القانونى، الخطاب النفسى. وأيضا خطاب النقد الأدبى وفقا لتدرج المصطلحات المستخدمة (١١٤).

وينطلق التعريف الأخير من منطلق فكرة فوكو والبنيوية بشكل عام من سلطة الخطاب. ويضع فوكو عددا من التشكيلات الخطابية والتى تعنى "مجموعة من المنطوقات ترتبط فيما بينها على مستوى المنطوقات" وعليه فإنه يماثل فيما بين الخطاب والتشيكلة الخطابية وإن كان الفارق الأساسى بينهما أن هذه التشكيلات الخطابية لا تتكون من منطوقات فردية فحسب، بل تتضمن مجموعات منطوقية، هذا بالإضافة إلى أن استنباط أو تحليل التشكيلة الخطابية لا يكون من المنطوق. وعليه فإنه يخلص إلى عدد من النتائج هى :

١. أن كل من المنطوق والتشكيلة الخطابية يخضعا كليهما للمنهج الأركيولوجى فى التحليل.
٢. نظرا لأن المنطوق ينتمى إلى التشكيلة الخطابية، فبالتبعية إن القوانين والقواعد المنظمة لكل منهما واحدة.
٣. أن الخطاب ليس أكثر من مجموعة من المنطوقات تنتمى إلى تشكيلة خطابية. ومن ثم فإن الخطاب وحدة أكبر من المنطوق ولكنه جزء من التشكيلة الخطابية [١١٥].

ويرى فوكو أن هناك عددا من الاعتبارات التى يجب الانتباه إليها عند تناول موضوع الخطاب تتلخص فى:

١. إن الشروط التى تسمح بظهور موضوع الخطاب، والشروط التاريخية التى تسمح بقول ما، أو تخول السلطة لأشخاص أن يقولوا هذا الشىء، يرتبط بموضوعات أخرى بروابط قرابة.
٢. هذه العلاقات تنشأ بين مؤسسات وبين تطورات اقتصادية واجتماعية، وأشكال من السلوك ومنظومات المعايير والتقنيات وأنواع التصنيف...الخ. فهى تعرف لنا ما يسمح له بالظهور، وبأنه يوجد بجانب موضوعات أخرى، ويتخذ موقعا إلى جانبها، وبشكل آخر فهى تعرف لنا ما يسمح للموضوع بأن يجد مكانه داخل الخطاب.

٣. هذه العلاقات هى التى تمنح الخطاب الموضوعات التى يتحدث عنها. وهى التى تحدد مجموع الروابط التى على الخطاب أن ينشـئها بصـورة فعليـة، فالعلاقات الخطابية لا تميز اللغة، بل تميز الخطـاب ذاتـه مـن حيـث هـو ممارسة(١١٦).

ويتدرج فوكو فى مفاهيمه ليصل إلى القواعد والأسس التى تتـدخل فـى عملية تكوين الخطاب فيرى:

١. أن اختيار أى مقطع زمنى يجب أن يكون له دلالـة أو وظيفـة إجرائيـة بالنسبة للخطاب الذى نريد أن نحدد حقل موضوعاته وقاعدة توزيعها.
٢. يجب الانتقال إلى تحديد أماكن أو مستويات ظهور هذه الموضوعات، بغية تحليل وتحليل الفروق بين الأفراد.
٣. التعرف على المستويات المتصلة بالمستويات الأولى والتـى تـدعو إلـى البحث والتحليل من قبل المختصين فى المجال المعنى.
٤. إبراز بعض "مستويات التحديد" القادرة على القيام بدور فعال فـى تحديـد جوانب الموضوع(١١٧).

و يفرق فوكو فرق بين تحليل الخطاب وتحليل الحقل الخطابى:

يعنى الأول إعادة بناء منظومة تاريخية معينة بهدف العثور خلف العبارات على قصدية الذات المتكلمة، وعلى نشاطها الواعى، وما كانت ترغب فى قوله، أو ما يمكن القول بالبحث عن المعنى الحقيقى وراء المعنى المجـازى الـوارد فـى الخطاب، وبعبارة أخرى فهو يبحث فيما بين السطور.

أما تحليل الحقل الخطابى فهو يعنى بالعبارة فى حد ذاتها، ومن ثم لا يتجه إلى مستوىً آخر، والنظر إلى ما فى خصوصيتها وتميزها كحدث لا أصـول لـه، وتحديد شروط تواجدها، وحدود تلك الشروط بكيفية دقيقة وواضحة. بغية إبـراز الترابطات القائمة بين العبارة وعبارات أخرى ذات صلة بها، كذلك الإشارة إلـى بعض أشكال التعبير أو الأداء التعبيرى الأخرى التى تستبعدها وتقصيها فى تحليل

الحقل الخطابى. أيضا فإنه لا يجب البحث خلف ما هو ظاهر، بل إلى إظهار لماذا تم استخدام ذلك الخطاب دون غيره من الخطابات الأخرى[١١٨].

وكما أن هناك محددات وشرط موضوعية لتكون الخطاب كما وضحت الدراسة فيبقى أمامنا كيف يمارس الخطاب، أو بعبارة أخرى مفهوم ممارسة الخطاب عند فوكو، فالممارسة الخطابية تعنى مجموعة القواعد الموضوعية والتاريخية المحددة وفقا للزمان والمكان، والتى تم تحديدها فى فترة زمنية معينة، وفى نطاق اجتماعى وجغرافى واقتصادى ولغوى.

وأخيرا يتعرض فوكو إلى ما يسمى بالاستراتيجيات، وهنا يذهب فوكو إلى أن هذه الاستراتيجيات ما هى إلا المستوى الصورى للأفكار المحورية والنظريات وكيفية توزيعها عبر التاريخ[١١٩]،وهذا التوزيع يتم وفقا لبعض القواعد الرئيسية، من أهمها قاعدة التعاقب، ويقصد بها تنظيم تسلسل المنطوقات سواء على طريقة التداخل والتضمن، أو بواسطة نظم للوصف، وطرق توزيع الزمن عبر التسلسل الخطى للمفاهيم. بالإضافة إلى التوزيع المكانى للمنطوقات. وتنطوى هذه القاعدة أيضا على نماذج بلاغية تسمح بتشكيل مجموعات منطوقية تتشكل فى بناءات نصية، تختلف فى اعتمادها ما بين الوصف، أو بين التعريف والاستقراء.

وثمة نظرية أخرى تنطوى عليها استراتيجيات فوكو هى ما يسميه بالتعايش، وهى إيجاد "حقل تزامن" أو "تجاور" تلتقى فيه بعض من المنطوقات أو الملفوظات الخاصة بنماذج بلاغية باللغة الاختلاف.

وفى النهاية يجب أن نحلل بعض مستويات الخطاب، والدور الذى يلعبه، بالنسبة للخطابات الأخرى، هل يقوم بالدور الصورى الذى تحاول الخطابات الأخرى الاحتذاء به وتطبيقه فى حقولها الدلالية المختلفة. أو أنه خطاب يعبر عن مجموعة أخرى من الخطابات قد تكون أكثر عمقا وتجردا منه. أو أن هناك علاقة ترابط بينهم – خطاب موضع الدراسة والخطابات الأخرى أو المقارنة– هل هناك تماثل؟ هل هناك اختلاف؟ و ما مدى هذا الاختلاف أو التماثل بينهم[١٢٠].

نخلص من العرض السابق لمفهوم الخطاب وتحليله أنه لم يخـرج عـن نطاق ما درسته النظرية البنيوية فى مجالاتها المختلفة سواء فى علم الألسنية، أو فى علم الدلالة كفرع من هذا العلم، وأخيرا فيما تناولتـا النظريـة فـى العلـوم الاجتماعية والتى كانت ممثلة فى النموذج البنيوى والثقافى الذى طرحه ميشـيل فوكو، وآزره فى نظرياته المتعددة ألتوسير وجرامشى، وغيرهم ممن تعرضت لهم الدراسة. وستحاول الباحثة فى الفصول القادمة توظيف هذه النظرية فـى تحليـل الخطاب الرسمى وغير الرسمى للتعليم.

المراجع

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط٣، ص ٢٥١، ٢٥٢ (باب الخاء)

(٢) Thacher, Verginia , S,. (editor),The New Webster Encyclopaedia Directory of English Language, Chicago, Consolidated Book, Publisher, ٢٤٧

(٣) مشيل فوكو، المعرفة والسلطة، ترجمة عبد العزيز المبادئ، بيروت،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص١٩

(٤) Bozicas, Lina Dina, in http://www.engl.unic.edu/sosnoski/cr/TERMS/discourese.html

(٥) Kasallis, Lori Anne, in http://www.engl.uci.edu...op.cit

(٦) عابد الجابرى، الخطاب العربى المعاصر : دراسة نقدية تحليليةط ٥، بيروت، مركز الدراسات الوحدة العربية، ١٩٩٤، ٧-١٠

(٧)Searle, J.R. op.cit, p١٦

(٨) Georgakopoulou, Alexandra & Goutsos,Dionysis, Discourse Analysis: An Introduction, Great Britain, Edinburgh University Press, ١٩٩٧, p٥

(٩) Ibid., p ٤٦

(١٠) Bozicas, Dina Lee, in http://www.engl.uic.edu/~sonoski/cr/TERMS/discourse.html

(١١) Gee, James Paul, Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse, London, Taylor & Francis Ltd., ١٩٩٦,p١٢٧-١٣٧

(١٢) B. Kalplan, Robert, On Applied Linguistics and Discourse Analysis in Annual Review of Applied Liguistics, v.١١ ١٩٩٠ p p, ١٩٩-٢٠٤

* التفسير بالمعنى الاصطلاحى تشديد من قبل كاتب المقالة

(١٣) Tnanen, Deborah, Discourse analysis, in http://www.lsadc.org/web٢/discourse.html

(١٤) محمد على الكردى، نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣، ص٢٥،٢٤

(١٥) المرجع السابق

(١٦) http://bank.rug.ac.be/da/da.htm

(١٧) Compose Rita, Discourse Analysis in http://spinworks.demon.co.uk/pub/discourse/html

(١٨) Georgakopoulou, Alexandra & Goutsos,Dionysis, Discourse Analysis: An Introduction, Great Britain, Edinburgh University Press, ١٩٩٧, p٥

(١٩) http://mural.uv.es/crises/encyclopedia.html

(٢٠) http://mural.uv/radopadinfoin ternet.html

(٢١) http://courses.lib.odu.edu/englcbrooke/aacra/s٢.html

(٢٢) Dant, Tim, Knowledge, Ideology & Discourse: A sociological Perspective, London, Routelege,١٩٩١, p١٠١

(٢٣) http://www.ensc.sfu.ca/people/grad/brassard/personal/THESIS/node١٧.html

(٢٤) كريت ليان، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٩، ص١٩٦،(عالم المعرفة، ع ٢٤٤، أبريل، ١٩٩٩)

(٢٥) Thacher, Verginia,S., op.cit, p٨٣١

(٢٦) المرجع السابق، ص ١٩٩

(٢٧) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٣٠

(٢٨) http:mural.uv.es/crisesencyclopadia.html

(٢٩) زكريا إبراهيم، المرجع السابق

(٣٠) Lye John, Some Elements of Structuralism and it's Application to Literary Theory in http://mural .uv.es/radopad/infointernet.html

(٣١) Catherine Benn & Thomson, Rachel, Poststructuralism and Deconstruction in http://edu-ss١٠edu.queensu.ca/~qbell/unpdate/tint/postmodernism/postst.html

(٣٢) سترك، جون، البنيوية وما بعدها من ليفى شتراوس إلى دريدا، ترجمة محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦، ص٢٠٧، (عالم المعرفة، ع ٢٠٦،١٩٩٦)

(٣٣) J. Derrida: Structuralism/Poststructuralism in http://www.colorado.edu/ENGL٢٠١٢Klages/١derrida.html

(٣٤) عبد العزيز حمودة، مرجع سبق ذكره، ص ٣٠٠-٣٠١

(٣٥) Ibid.

(٣٦) عبد العزيز حمودة، مرجع سابق،ص ص ٣٠٤-٣٠٨

(٣٧) ستروك،جون، مرجع سابق، ص ٢٢١-٢٢٨

(٣٨) المرجع السابق

(٣٩)Derrida, Jacques, of Grammatology in http://marxists.anu.edu.au/referancesubject/philosophy/works/derrida.html

(٤٠) عبد العزيز حمودة، مرجع سابق، ص ص ٣٣٢-٣٣٣

(٤١) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الثانى، ط٣، ص ص ٨٥٧، ٨٥٨

(٤٢) أحمد مختار عمر،المصطلح الألسنى العربى وضبط المنهجية فى عالم الفكر مج ٢٠، ع ٣،١٩٨٩، ص ص ٥-٢٤

(٤٣) Thacher, Verginia, S op cit., p ٤٧٩

(٤٤) دى سوسير، فردينان، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، الموصل، بيت الموصل، ١٩٨٨، ص ص ٢٦-٢٩

(٤٥) المرجع السابق

(٤٦) http://ww.colorado.edu/English/Engl٢٠٢Klages/saussure.html

(٤٧)http://١٦٨,١٦,١٦٩,٥٨/saussur.htm

(٤٨) دى سوسير، فصول من دروس علم اللغة العام،ترجمة عبد الرحمن أيوب، فى أنظمة العلامات فى اللغة و الأدب و الثقافة: مدخل إلى السيميوطيقا، القاهرة، دار الياس العصرية،١٩٨٦، ص ١٥٢

(٤٩) http://ucsub.colorado.edu/~fitchm/saussure.html

http://info.utas.edu.au/docs/focus/June٩٧/Saussure.html

(٥٠) فرديناند دى سوسير، فصول من علم اللغة العام، مرجع سابق، ص ١٥٣

(٥١)http://homepage.newschool.edu/~quigleyt/vcs/sructuralism.html

(٥٢) فرديناند دى سوسير،علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز،مرجع سابق، ص ٨٧

(٥٣) زكريا إبراهيم،مرجع سابق، ص ٥١

(٥٤) فرديناند دى سوسير،علم اللغة العام، مرجع سابق، ص ٨٩

(٥٥) http://www.colorado.edu/ibid.

(٥٦) http:/phobos.cs.unitbuc.ro/mitecs/work/langendoen_r.htlm

http://www.xrefer.com/entry١٧٠٤٩٥

(٥٧) Ibid.

(٥٨) http://ucsub.colorado.edu~fitchm/Saussure.html

(٥٩) Ibid.

(٦٠) روبنز ر. هـ. مرجع سابق، ص ٣٣٧

(٦١) المرجع السابق

(٦٢) وفاء كامل،البنيوية فى اللسانيات، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢١٢-٢٦٤

(٦٣)http://www.unimc.mercurio.itattivit%E٠/Irrma/irrsae٦/chomsky.html

(٦٤) جرين جودث، علم اللغة النفسى: تشومسكى وعلم النفس، ترجمة مصطفى التونى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ، ص ص٢١-١٩٩٣-٢٧

(٦٥) روبنز ر.هـ، مرجع سابق، ص ٣٣٤،٣٣٥

(66) Dessalles, Jean-Louis, in pragmatic competence in http://perso.enst.fr/~jld/paperiers/pap.conv/chomsky.html

(67) عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨، ص٢٦٥، عالم المعرفة، ع ٢٣٢ إبريل ١٩٩٩٨

(68) Dessalles, Jean-Ouis, op.cit

(69) جرين، جودث، مرجع سابق، ص ٤٤

(70) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٦٧

(71) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢، ص ٨٥، (عالم المعرفة، ع ١٦٤ أغسطس ١٩٩٢)

(72) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول.، مرجع سابق، ص ٧٥، (باب الباء)

(73) Thacher, Verginia,S. op.cit., p٢٤٧

(74) بالمر، فرانك، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة خالد محمود جمعة، الكويت، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع،١٩٩٧، ص ٣٢

(75) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط٢. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ١١

* هم أصحاب المدرسة الروسية في علم اللغة.

(76) خالد سليكى، من النقد المعيارى إلى التحليل اللسانى، فى عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، مج ٢٣، ع ١،٢، يوليو-ديسمبر، ١٩٩٤

(77) Hatch & Brown, Relational Models in Semanitics, in http://ohiou.edu/dlcds

٧٨ عبد العزيز حمودة، مرجع سابق، ص ٢٣٩،٢٤٠

(79) المرجع السابق

(80) الجمهورية العربية المتحدة، هيئة الاستعلامات، سنقاتل ولم نسلم، بيان الرئيس للشعب بمناسبة العدوان الثلاثى على مصر بتاريخ ١ نوفمبر ١٩٥٦

(81) جمهورية مصر العربية، ــــــــــــ، كلمة الرئيس السادات فى لقائه بأعضاء المجلس الأعلى للجامعات

(82) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق

(83)Kim, John J., Jantz,John, J, The Nature of Semantic Restriction on Causal "Have" Constructions in
http://mitpress.mit.edu/chomskydisc/kim.html

(84) شرح الأشمونى على الألفية، نقلا عن كريم حسام الدين، التحليل الدلالى إجرائته ومناهجه، ج١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص ٣

(85) المرجع السابق

(86) أولمان ستيفن، دور الكلمة فى اللغة، ترجمة كمال بشر، ط١٢، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ٣٥-٤٢

(87) طارق النعمان، اللفظ والمعنى بين الأيديولوجيا والتأسيس المعرفى،القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩٤،ص ص٧-١٠

(88) جرين، جودث، مرجع سبق ذكره، ص١٤٥

(89) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص ص ٧١-٧٨

(90) بالمر، فرانك، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة خالد محمود جمعة، الكويت، مكتبة دار العروبة للطباعة والنشر،١٩٩٧

(91) حول الدلالة الاجتماعية انظر محمد محمد داود، الصوائت والمعنى فى العربية: دراسة دلالية ومعجم، القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،٢٠٠١

(92) Semantic Analysis in http://pespmc1.vub.au.be/SEMANAL.html

(93) http://www.ohiou.edu/dlcds/rational.html Hatch & Brown Ibid.

(94)Semantic Analysis in
http://gonna.cs.rmit.ed.au/~wait/HW/semant.html

(95)أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص ص ١٠٢-١٠٧

(96)فينى، بول، أزمة المعرفة التاريخية: فوكو وثورة فى المنهج، ترجمة إبراهيم فتحى، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع،١٩٩٣، ص ٦

(97)زكريا إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص ١٠٩

* التعريف من قبل الباحثة حيث ترى أن البنيوية فى تناولها للأيديولوجيا، والسلطة والقوة، والخطاب تندرج بشكل أعم إلى العلوم الاجتماعية والتى تعتبر مصطلح أشمل من البنيوية الثقافية كما تناولها د. زكريا إبراهيم فى كتابه القيم مشكلة البنية

(٩٨)Structuralism and Post-structuralism: Some Notes in
http://www.brookes.au.uk/schools/humanities/English/POSTRUCT.htm
Velibeyoglu, Koray, Post-Structuralism and Foucault,in
http://angelfire.com/ar/corei/foucault.html

(٩٩)Post Structuralism & Modern Magic in

http://www.phine.ndirect.co.uk/archives/ess_post١.html

(١٠٠)Ibid.

(١٠١) Ibid.
Michel Foucault: Truth and Power in
http://wdog.com/rider/writings/Fouchoult.html

(١٠٢) بولانتزاس، نيكولاس، السلطة السياسية والطبقات الاجتماعية، ترجمة عادل غنيم، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩،ص ٤٣٤

(١٠٣) تورين، ألان، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة،١٩٩٧، ص ص ٢٣٢

(١٠٤) المرجع السابق

(١٠٥) بولانتزس، نيكولاس، المرجع السابق، ص ١٣٤

(١٠٦)Dant, Tim, Knowledge, Ideology and Discourse: A Sociological Perspective, London, Routlege,١٩٩١,P ٧٦-٧٩
see also
Henry, Giroux A. Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, Boulder, CO: Westview Press. in
http://ed.asu.edu/edre/reviews/rev٣٩.htm

(١٠٧) Clegg, Stwart, Changing Concepts of Power, Changing Concepts of Politics. In
http://www.aom.pace.edu/cms/Washington/clegg.htm

(١٠٨) تسأل منى صادق

(١٠٩) محمد على الكردى، المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢، ص ص ٤١٣-٤٢٧

(١١٠) المرجع السابق، ص ص ٤٢٧-٤٣٦

(١١١)Velibeyoglu, Koray, op.cit.

(١١٢)الزواوى بغورد، مفهوم الخطاب فى فلسفة ميشيل فوكو، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠،ص ٩٤،٩٥

(١١٣)Brown and Yule G. Discourse Analysis, London, Cambridge University Press, ١٩٨٣, P P ٦-١٢

(١١٤)Velibeyoglu, Koray, op.cit.

(١١٥)المرجع السابق، ص ١٠٢، ١٠٣

(١١٦) ميشيل فوكو، حفريات المعرفة، ترجمة سالم ياقوت، ط٢، بيروت، المركز الثقافى الغربى، ١٩٨٧، ص ص ٤٣-٤٥

(١١٧) محمد علي الكردى، مرجع سابق، ص ص ٩٧-١٠٠

(١١٨) ميشيل فوكو، مرجع سابق، ص ٢٧

(١١٩) المرجع السابق، ص ص ٦٠-٦٥

ـا:

ـغورة، مرجع سابق، ص ص ١١٠-١١٢

ـحمد على الكردى، مرجع سابق، ص ص ١٠٠-١٠٨

الفصل الثالث
المتغيرات المجتمعية ودلالتها التعليمية منذ ١٩٥٢ حتى ١٩٨١

يكاد يكون من المسلم به أن أى نظام سياسى ما هو إلا انعكاساً لما يدور فى المجتمع من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، ومن ثم فإن أى محاولة لفهم الخطاب السياسى لفترة تاريخية معينة يصعب تحليله بمعـزل عـن تحليـل للسياق المجتمعى بكافة أشكاله. ومن هنا ظهرت الحاجة إلـى تحليـل المجتمـع المصرى منذ عشية ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، وحتى نهاية فترة السبعينيات ُوبداية الثمانينيات فى محاولة لفهم الأنساق الفاعلة فى رسم السياسة التعليمية، ومن ثم إمكانية تحليل الخطاب التعليمى المنبثق عنها.

ولإيضاح هذه الرؤى يرى البحث ضرورة تناول النقاط التالية:

أولا: الأوضاع السياسية فى مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١

١. الوضع السياسى فى مصر قبل ثورة يوليو. ومن ثم ضروريات قيام الثورة.
٢. الصفوة* العسكرية فى مصر ودورهم فى قيام الثورة.
٣. هيمنة العسكريين على السلطة منذ بداية الثـورة وحتـى الآن ، ومـدى انعكاس هذه الهيمنة على الوضع السياسى فى مصر.(دكتاتورية السـلطة أو حكم الفرد)
٤. التطور الديموقراطى والتعددية الحزبية بعد حرب أكتوبر (١٩٧٦)
٥. التناقض بين التطور الديموقراطى والهيمنة العسكرية على مقاليد الحكم.

ثانيا: الأوضاع الاقتصادية فى مصر

١. الأوضاع الاقتصادية فى مصر (الرأسمالية والإقطاع).
٢. مرحلة الاشتراكية والرأسمالية الوطنية.
٣. الانفتاح الاقتصادى فى مصر.
٤. انعكاسات الأوضاع الاقتصادية فى مصر على النظـام التعليمـى منـذ ١٩٥٢–١٩٨١.
٥. (تطور ميزانية التعليم).

ثالثا: الأوضاع الاجتماعية فى مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١

١. التركيب الطبقى فى مصر قبل الثورة .
٢. التركيب الطبقى فى مصر بعد قيام الثورة وإعادة ترتيب الأوضاع الاجتماعية.
٣. الهيكل التعليمى قبل الثورة.(نسب استيعاب، وأمية ريف وحضر)
٤. الهيكل التعليمى بعد الثورة وحتى بداية الثمانينيات.

رابعا: الدلالات التعليمية للمتغيرات المجتمعية فى مصر من ١٩٥٢ : -١٩٨١

١. الهيكل التعليمى قبل ثورة يوليو ١٩٥٢.
٢. الهيكل التعليمى من ١٩٥٢-١٩٧٠.
٣. الهيكل التعليمى من ١٩٧٠-١٩٨١.

أولا: الأوضاع السياسية فى مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١:

الوضع السياسى فى مصر قبل الثورة وتداعياتها:

جاء بيان الثورة الأول على لسان محمد نجيب ليبلور فى عجالة سريعة وضع مصر قبل الثورة، والتى أدت إلى قيامها صبيحة الثالث والعشرين من يوليو عام ١٩٥٢، والى يتلخص فى:

" اجتازت مصر فترة عصيبة فى تاريخها الأخير من الرشوة والفساد وعدم استقرار الحكم، وقد كان لكل هذه العوامل تأثيراً كبيراً على الجيش، وتسبب المرتشون والمغرضون فى هزيمتنا فى حرب فلسطين، وأما فترة ما بعد هذه الحرب فقد تضافرت فيها عوامل الفساد، وتآمر الخونة على الجيش، وتولى أمره إما جاهل أو فاسد، حتى تصبح مصر بلا جيش يحميها، وعلى ذلك فقد قمنا بتطهير أنفسنا، وتولى أمرنا فى داخل الجيش رجال نثق فى قدرتهم وفى خلقهم وفى وطنيتهم، ولابد أن مصر كلها ستتلقى هذا الخبر بالابتهاج والترحيب، أما من رأينا اعتقالهم من رجال الجيش السابقين فهؤلاء لن ينالهم ضرر، وسيتطلق

سراحهم فى الوقت المناسب. وإنى أؤكد للشعب المصرى أن الجيش اليوم كله أصبح يعمل لصالح الوطن فى ظل الدستور...."(١)

يتضح من البيان الأول للثورة الأسباب الأساسية للقيام بها، لما عكسه من محاولة لشرح أسباب الثورة؛ حيث كما بدت ثورة على الفساد، وإن كانت هذه الثورة ما هى إلا انعكاسا لما ذاقه الشعب المصرى من مرارة الاحتلال والهوان على أيدى المحتل والملك.

أما الجيش فقد كانت له من الأسباب ما جعله يتولى مقاليد الأمور، حيث هيمنت الحكومة البريطانية على الجيش، ومنعت أى محاولة للمساس بهذه الهيمنة[٢]، ولم تكتف الحكومة البريطانية بفرض هيمنتها، بل كانت تضع الشروط لإصلاح الجيش وترقيته. الأمر الذى اتضح فى معاهدة ١٩٣٦ ، ولم يقتصر الأمر على ما ورد فى هذه المعاهدة من تقييد الجيش المصرى، بل افتضح أمرها بعد حرب فلسطين عام ١٩٤٨[٣]، وكان هذا من أهم الأسباب جوهرية فى تولى الجيش مقاليد الثورة[٤].

الصفوة العسكرية ودورهم فى قيام الثورة: الضباط الأحرار

يُعد تدخل العسكريين فى السلطة من أكثر ملامح النظم السياسية الحديثة، والتى خبرت استقلالها إبان الحرب العالمية الثانية، ويزداد هذا الملمح فى حالات الدول التى خبرت عدم استقرار سياسى من جانب أو عدم وجود قوى فاعلة داخلية وقد أطلق على هذه الدول "الدولة البريوتية"، وهى تلك الدول التى تسيطر فيها الطبقة العسكرية على مقاليد السلطة بها[٥].

وقد رأى كثير من المحللين أن أسباب تولى العسكريين مقاليد السلطة إنما يرجع إلى روح الخدمة العامة لديهم من جهة، ومهارتهم الإدارية من جهة ثانية، وأصولهم الاجتماعية التى تنحدر معظمها من الطبقة الوسطى فى المجتمع مما يؤهلهم لتولى هذه السلطة من جهة ثالثة[٦].

وقد يتوافق هذا الجانب التحليلي مع الصفوة العسكرية في مصر، حيث يلعب العسكريون دوراً حيوياً منذ أيام الفراعنة[٧] في مساندة للسلطة، أو مع تطور مصر الحديثة منذ الحملة الفرنسية[٨]، وحتى قيام ثورة يوليو والتي أطلق عليها اسم الضباط الأحرار، والتي تأسست عام ١٩٤٩[٩].

ويعتبر الضباط الأحرار من أوائل أجيال الطبقة الوسطى التي دخلت الجيش بعد معاهدة ١٩٣٦[١٠]، ويرجع البعض أن نسبة الضباط الملتحقين بالجيش من الطبقة الوسطى أكثر من ٨٧% ينتمون إلى برجوازية المدن والقرى الصغيرة[١١].

أما عن الطبيعة السياسية للضباط الأحرار فقد اختلفت الآراء حول الخلفية السياسية لكل منهم، حيث يذكر السادات في مذكراته، والتي يؤيده فيها عبد الرحمن الرافعي أن أهم ما يميز هذه الصفوة هو عدم انتماءهم لتنظيم سياسي أو حزب معين[١٢]. بينما يرى البعض الأخر أن هذا التنظيم قد خرج من عباءة الأخوان المسلمين[١٣]. في حين يرى فريق ثالث أن التعددية الفكرية كانت سمة أساسية من سمات هذا التنظيم[١٤].

وأياً كانت الاختلافات فإن ما يهمنا في هذا السياق الخلفية العسكرية لهذه الصفوة، والتي ظلت مهيمنة على الحكم في مصر حتى عهدنا هذا، والتي يمكن معها وضع تصور تحليلي للعقلية العسكرية التي غيرت تاريخ مصر، ومن ثم فهي تساعد أيضا على تفهم الخطاب السياسي والتربوي الصادر عن قيادات هذه الصفوة سواء كانوا رؤساء لمصر أو وزراء.

<u>هيمنة العسكريين على السلطة منذ بداية الثورة وحتى الآن ، ومدى انعكاس هذه الهيمنة على الوضع السياسي في مصر.(دكتاتورية السلطة أو حكم الفرد)</u>

لا يمكن ان يكون هناك كينونة لطبقة اجتماعية مهما كانت قوتها إلا من خلال عمل سياسي مؤثر، حيث أن الممارسة والفعل السياسي هما الشيء الوحيد

الذى يميز طبيعة الحركة السياسية لأى طبقة فى التكوين الاجتماعى[١٥]؛ ومن ثم مدى تأثير هذه الطبقة على سائر طبقات المجتمع المختلفة. وتميزت الطبقة العسكرية فى دول العالم الثالث بشكل عام ومصر بشكل خاص فى المرحلة الانتقالية بهذا الفعل السياسى المؤثر على مقدرات شعوبها [١٦]. وبالتالي فقد حظيت باعتراف المجتمع بأنها صاحبة القوة والسلطة، وبالتبعية فقد نصبت نفسها فوق المجتمع باعتبار أن سلطة الدولة هى مناط الفعل السياسى[١٧].

إلا أن البعض يرون أن الجيش فى هذه الحالة ليس صورة من المجتمع الذي يضم كل فئاته، بل الوضع الجديد يجعله يكتسب صفة جديدة أقرب إلى الطائفية التى تجنح إلى التماسك والانعزال عن المجتمع[١٨]، وعلى الرغم من بعض المغالاة فى هذا التصور، إلا أن واقع الأمر فى مصر يعكس هذه الرؤية بوضوح سواء من خلال الوضع الطبقى - المكتسب* - والذى تميزت به هذه الطبقة على مر العصور، أو من خلال ممارستها السياسة وهيمنتها على الحكم منذ الثورة والذى تبلورت ملامحه فى الآتى:

فمنذ <u>١٩٥٢-١٩٥٦</u> كان هناك استيلاء كامل على جهاز الدولة (القوات المسلحة، الشرطة، السجون...).

ثم *<u>المرحلة الثانية من ١٩٥٦-١٩٦٧</u>* وهى التى يطلق عليها التحالف بين الجهاز العسكرى والبرجوازية المالية والصناعية، والذى تتحمل سلطة القرار فيه مجموعة الضباط الأحرار، والقطيعة التامة فى فهم التحالفات السياسية.

يليها *<u>المرحلة الثالثة وهى من ١٩٦٧-١٩٧٦</u>* حيث تم تقسيم الكوادر العسكرية إلى فئتين: الأولى ضباط من ذوى الخبرة والحنكة السياسية، وهم من تبوءوا مناصب مدنية عالية سواء فى السلك الدبلوماسى، أو فى الوزارات مع الاحتفاظ بكامل المميزات العسكرية، والفئة الثانية هى فئة الضباط المهرة، والتى استمرت فى الجيش، وأدت إلى خلق رتب جديدة أعلى[١٩].

وتأتى المرحلة الرابعة والتى كانت جذورها ممتدة منذ أحداث الطلبة والعمال فى ١٩٦٨، وحتى عام ١٩٧٣، وما تخللها من وفاة جمال عبد الناصر، وتولى الرئيس أنور السادات مقاليد السلطة، والتى أسفرت عن ثورة التصحيح فى مايو ١٩٧١، حيث أعلن بعض النقاط الموجهة للمرحلة، وهى استمرار الثورة، وحماية مبادئها فى الحرية والاشتراكية، والتأكيد على النهج الاشتراكى وإبراز الجانب الأخلاقى فى فلسفتها، والتأكيد على الممارسة الديموقراطية(٢٠).

إلا أن واقع الأمر كان مختلفاً؛ حيث تم إغلاق مجلة الكاتب بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣، اندلاع مظاهرات الطلبة والعمال وجموع الشعب عام ١٩٧٥، واعتقال ألف مواطن، ثم انتفاضة الخبز عام ١٩٧٧، ثم قرار الرئيس المنفرد بالذهاب إلى القدس، والذى علق عليه السادات بأنه قرر هذا فى الطائرة أثناء عودته من إحدى الجولات السناياسية، الأمر الذى تؤكده الدراسات السوسيولوجية العسكرية(٢١) عن أن الطبيعة العسكرية تفرض نفسها سواء بشكل إرادى أو غير إرادى؛ حيث يتعنتون فى فرض أوامرهم، والمطالبة بالطاعة وتنفيذ الأوامر، وبالتالى رفض الديموقراطية والنقاش باعتبارهما مضيعة للوقت وإهدار للطاقات، كذلك الميل للتفرد بالسلطة، ورفض التنازل عنها بشكل ديموقراطى(٢٢). الأمر الذى يتضح بجلاء فى فترات مصر منذ الثورة وإلغاء الأحزاب مع بداية ١٩٥٣حتى منتصف السبعينيات، والقضاء على الأخوان المسلمين والشيوعيين، وإغلاق جرائد المعارضة المختلفة(٢٣)، وحتى مع عودة المنابر يكاد يكون الوضع -مع بعض التغيير- على ما هو عليه.

وعلى الرغم أنه لم يتبوء وزارة التعليم طوال فترة الدراسة إلا وزيراً واحداً من ١٩٥٥- ١٩٥٨، إلا أن الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية كان هو المحرك للخطاب التعليمى، ومن ثم السياسة التعليمية، الأمر الذى ستوضحه الدراسة فى الفصول القادمة.

ثانيا: الأوضاع الاقتصادية فى مصر من ١٩٥٢-١٩٨١

تتحدد طبيعة أى بناء اجتماعى- طبقى بطبيعة اقتصاده، أو بدرجة تطور إنتاج هذا المجتمع[٢٤]. ومن ثم فقد كان على الثورة أن تعيد بناء الهيكل الاقتصادى الموروث، وأن تنتهك استراتيجية جديدة للتطور الاقتصادى فى محاولة إلى إعادة البناء الداخلى معتمدة على الذات، وعدم اللجوء إلى الخارج لتحقيق هذه التنمية، ولتحقيق هذا كان عليها تبنى سياسات تنموية جديدة تعتمد على الصناعة بشكل متوازٍ مع الزراعة، وعلى الرغم من محاولة الثورة فى تبنى استراتيجيات جديدة، فإنها فى مراحلها الأولى اتبعت نفس النهج السابق من الاتجاه الرأسمالى التقليدى المعتمد على المشروعات الحرة، ومحاولة جذب الاستثمارات الأجنبية، إلا أنها اصطدمت بإحجام الرأسمالية الوطنية والأجنبية فى الدخول فى مثل هذه المشروعات. وقد مرت الأوضاع الاقتصادية فى مصر بعدد من المحاولات خلال مراحل مختلفة من ١٩٥٢- ١٩٥٦، ثم الفترة من ١٩٥٧-١٩٦٠ بما يسمى بالرأسمالية الموجهة[٢٥]، ثم مرحلتى التوجه الاشتراكى يليه الانفتاح الاقتصادى.ولتتبع هذه المراحل وفهمها، يستلزم الأمر استعراض الأوضاع المختلفة التى خبرتها مصر فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١ ، والتى يمكن توضيحه كالآتى:

الأولى من ١٩٥٢-١٩٥٦ وقد اتسمت هذه المرحلة بمحاولة تشجيع المشروعات الحرة في الصناعة بعد قانون الإصلاح الزراعي الأول؛ والذي كان يهدف فى المقام الأول ضرب سلطة كبار ملاك الأراضي الزراعية، وتحويل رأس المال من الزراعة إلى الصناعة، كذلك محاولة النظام كسب البرجوازية الصناعية، ومن ثم احتضان رأس المال الخاص والمحلى، وفى المرحلة الثانية (١٩٥٧-١٩٦٠) وهى مرحلة تمصير الشركات والأصول الأجنبية، وإنشاء المؤسسة الاقتصادية كقاعدة أساسية لبناء القطاع الاقتصادي للدولة، كذلك فقد اتسمت هذه

المرحلة بتكون البرجوازية البيروقراطية والعسكرية، وأخيرا تأميم البنك الأهلي وبنك مصر، والذى يعد بمثابة الإنذار بتدخل الدولة وسيطرتها المتزايدة كنموذج للبرجوازية البيروقراطية والعسكرية.

وتعتبر المرحلة الثالثة من أفضل المراحل التى مر بها الاقتصاد المصرى، وهى فى الفترة من (١٩٦١- ١٩٦٥) ثم المرحلة الانتقالية من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٤، والتي كانت مقدمة لعصر الانفتاح الاقتصادي.

عندما قامت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ لم يكن عند قادتها آنذاك تصور واضح أو أيديولوجية اقتصادية واضحة- باستثناء قوانين الإصلاح الزراعي والأهداف الستة التي تبنتها الثورة[١]، ولذا فقد اعتمدت التجربة على المحاولة والخطأ. وبالتالى فقد ظل التغير الاقتصادى فى المرحلة الأولى تغيراً طفيفاً.

ومن ثم فإن عمليات التنمية والتصنيع في الخمسينيات ظلت تسير على النهج الذي كان سائدا قبل الثورة باستثناء التغير الذي حدث في شكل السلطة[٢٧]، حيث كان الهيكل السائد يغلب عليه طابع الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، وتركزت النسبة الكبيرة في الاستثمار في يد القطاع الخاص، ومحاولة تشجيع الاستثمار الأجنبي، والذي حاولت الدولة من خلاله سد الثغرة القائمة بين الاستثمارات المحلية والمدخرات المتحققة [٢٨]، ولتحقيق هذا صدر عدة قوانين مثل قانون رقم ١٢٠ لسنة ١٩٥٢، والقانون رقم ٥٦ لسنة ١٩٥٣، والمعدل بالقانون رقم ٤٧٥ لسنة ١٩٥٤، والذي تم بمقتضاه إعطاء ضمانات واضحة لرأس المال الأجنبي، والتي وصفها البعض بفترة التعايش السلمي[٢٩].

إلا أن الرأسمالية الأجنبية اتخذت دوراً سلبياً إزاء هذه الإجراءات، حيث أنها لم تكن على استعداد للوثوق في النظام الجديد، الأمر الذي دفعه إلى اللجوء إلى طلب القروض العامة لسد فجوة الموارد المحلية. وعلى الرغم من حاجة الدولة إلى هذه الاستثمارات الأجنبية، إلا أنها عملت جاهدة على تعدد مصادرها

الخارجية، فى محاولة لخلق نوع من التوازنـــات فـــي تعاملهـــا مـــع التجمعـــات والتكتلات الاقتصادية المختلفة[٣٠].

وبالنظرة السريعة لما تلقته مصر من مساعدات خارجية نجد أنهـــا فـــى الفترة الأولى لقيام الثورة وهى من ١٩٥٢-١٩٥٨ قد تلقت من الولايات المتحدة بعض العون المتمثل في العون الفني في صورة منح لا تـــرد (وفقـــاً لبرنـــامج النقطة الرابعة) أو معونات غذائية طبقاً للقانون رقم (٤٨٠) وبعض القـــروض التي وجهت لقطاع البناء والتشييد، وبناء محطة غرب القاهرة، والتي كانت تسدد قيمتـــه بالعمـــــلة المصرية [٣١]، إلاّ أنه من الجدير بالذكر أن هذا العون الغذائي خلال تلك الفترة لم يتجاوز ١٧ مليون دولار وفى سنة واحد هى ١٩٥٥/١٩٥٦، ولم يستأنف إلاّ بعد ٥٨/١٩٥٩، وفيما عدا هذا وقعت مصر خلال هـــذه الفتـــرة قرضين مع الاتحاد السوفيتي لتمويل مشروع السد العالي، والذى فـــرض علـــى النظام نتيجة رفض البنك الدولى التمويل، واتفاقا آخر لتمويـــل مجمـــع الحديـــد والصلب بحلوان، كما وقعت مصر في نفس الفترة اتفاقاً آخر مع ألمانيا الغربيـــة للتعاون الاقتصادي.

وحيث أن معظم هذه القروض كان يذهب لبناء المصانع وخلق الطاقـــات الإنتاجية وتقوية مشروعات البنية الأساسية، فلم تمثل هذه القروض عبئاً ثقـــيلاً على الاقتصاد المصري، كما أن قدرة مصر على خدمة الديون آنذاك كانت قويـــة لما كان في مقدورها من التحكم في قطاع التجارة الخارجية تصديرا واســـتيرادا، والتحكم في طرق استخدام النقد الأجنبي [٣٢]. ومن ثم فلم تكن هـــذه القـــروض تمثل عبئاً على مصر، حيث أنه حتى نهاية عام ١٩٥٨ لم تكـــن مصـــر مدينـــة للخارج بشئ، على أن صورة ميزان المـــدفوعات المصـــري ومديونيـــة مصـــر الخارجية تغيرت تغيراً شاملاً خلال السنوات السبع التالية (١٩٥٧-١٩٦٥) لما شهدته هذه الفترة من ارتفاع ملحوظ في معدلات الاستثمار[٣٣].

وفى السنوات الخمس الأولى للخطة الخمسية الأولى استطاع الاقتصاد المصرى أن يحقق توسعاً كبيراً في قطاع الصناعة ليقود عملية الانتقال، كنتيجة لتأميم أموال الشركات، وفرض الحراسة ثم مصادرة أموال وممتلكات الطبقات البرجوازية الكبيرة، بالإضافة إلى خفض الحد الأدنى للملكية الزراعية(٣٤)، علاوة على ما حققته من زيادة في الاستثمار، الأمر الذي زاد معه الإنتاج ونفذت مشروعات ضخمة في مجال الاستثمار الأساسي في المرافق والري، والتي كان من أهمها السد العالي والتوسع في الاستصلاح الزراعى(٣٥)

في مجال الزراعة

فقد زادت المساحة المنزرعة في الفترة من ١٩٥٢-١٩٥٧ حوالي ٨ % والمساحة المحصولية ١٤%، بينما حقق الرقم القياسي للإنتاج الزراعي في الفترة من ١٩٦١-١٩٧١ ارتفاعاً من ٨٨ إلى ١٠٢، ولأول مرة في تاريخ مصر منذ ١٩٣٨ تتحقق زيادة في إنتاج الطعام بنسبة تفوق عدد زيادة السكان.

في مجال الصناعة

ارتفع نصيب الصناعة في الناتج المحلى للفترة ما بين ١٩٥٢ -١٩٧١ من ٩% سنة ١٩٥٢ إلى ٢٢% سنة ١٩٧٣، كذلك زاد عدد العاملين في الصناعة من ٣٥٠٠٠٠ سنة ١٩٥٢ إلى ١٠٢ مليون سنة ١٩٧٥، الأمر الذي أثر على ميزان المدفوعات فزادت نسبة الواردات من الآلات والخامات والسلع الوسيطة إلى مجموع الواردات، وبالتالي انخفضت نسبة المصنوعات المستوردة إلى نفس المتغير، وبالمثل زادت نسبة الصادرات المصنعة بما فيها المنتجات البترولية إلى مجموع الصادرات من ٧% سنة ١٩٥٢ إلى ٣٠% سنة ١٩٦٢ حتى وصلت إلى ٣٧% سنة ١٩٧٠/١٩٧١.

كذلك تم استحداث صناعات ذات تكنولوجيات متقدمة مثل الحديد والصلب ومنتجاتهم، وصناعات إطارات السيارات وآلات الديزل، وتجميع السيارات والسلع المنزلية المعمرة والأسمدة في أوائل الخمسينيات، وهى من الصناعات الضرورية لبناء أي صرح صناعي متقدم يرتكز على كوادر فنية عمالية عالية[١] .

المتغيرات الاقتصادية من ١٩٦٥-١٩٧٠:

يشهد تاريخ الدول النامية والتى استقلت حديثا، محاولاتها الجادة فى التنمية الاقتصادية كركيزة أساسية للتحرر الوطنى، إلا أن الاستعمار لم يترك لأى من هذه الدول الفرصة لتعاظم التنمية بها. ومن ثم فإنه لم يكن مقدرا على مصر أن تستمر فى هذا التطور المشهود فى تاريخها الوطنى حيث/اجتمع عدداً من العوامل الخارجية والداخلية على الاقتصاد المصري منذ عام ١٩٦٥ والتي أسفرت عن تدهور الاقتصاد المصري حيث انخفض معدل الزيادة فى الدخل المحلى إلى ٥%، بعد أن كان فى نهاية الخطة ٦%[٣٧]، مما دفعها مرة أخرى إلى حالة من الركود[٣٨] مما دفع الحكومة إلى فرض الضرائب على السلع والخدمات، والتى كان على محدودى الدخل أن يتحملوا تبعات هذا الركود؛ حيث انخفض متوسط نصيب الفرد من ٦٨,١ إلى ٦٦,٢ أى بمعدل ٢,٢% واستمر هذا الانخفاض الملحوظ فى دخل الفرد[٣٩]، الأمر الذى أسفر عن فقدان الثقة في الاعتماد على الذات بعد مرحلة من الازدهار والتي كان يمكن أن تكون مرحلة للانطلاق. وتتخلص هذه العوامل فى:

أولاً : العوامل الخارجية

بلغ إجمالي ما حصلت عليه مصر من مساعدات غذائية من الولايات المتحدة خلال الفترة من ١٩٥٨-١٩٦٥ نحو ٣٠٠ مليون جنيه مصري، وفي محاولة لفرض السيطرة الأمريكية والضغط على النظام المصرى، فقد أعلنت الولايات المتحدة بأنه ليست على استعداد في الدخول لأى مناقشات نظراً لأنها

غير راضية عن السياسة المصرية، ومن ثم فإن الورقة التى لعبت بها هى المعونات الغذائية، والتى قلصتها من خلال تجديد الاتفاق لفترات تتراوح بين ثلاثة وستة أشهر، إلى أن توقفت هذه المساعدات تماما بعد حرب ١٩٦٧، وبالتالى كان على الدول الأوربية أن تسير فى ركب الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شهدت المعونات الخارجية من دول أوربا الغربية تقلصا ملحوظا من ناحية، وبالتالى فكان من الطبيعى أن تنتهك المؤسسات الدولية نفس النهج نظرا لطبيعتها وهيمنة كل من أمريكا والدول الأوربية على رسم سياستها من ناحية أخرى [٤٠]؛ فبينما بلغ المتوسط السنوي لهذه المعونات ٢٠٠ مليون دولار في عام ١٩٦١ وصل إلى ١٦ مليون دولار في ٦٧-١٩٦٩ وبالتالي كان على مصر أن تُخفض معدل الاستثمار بهذا القدر، بالإضافة إلى حرب يونيو ١٩٦٧ وتأثيرها البالغ الأهمية في زيادة الأزمة الاقتصادية وما ترتب عليها من انخفاض في موارد مصر من العملات الأجنبية، الأمر الذي انعكس على معدلات التنمية والتي جعلها مستحيلة مع تحمل أعباء الإنفاق العسكري للاستعداد للحرب [٤١] ، وكان نمو هذا العجز يرجع إلى:

١)ضياع حقول البترول في سيناء.

٢)ضياع موارد النقد الأجنبي الذي كانت تُدره قناة السويس بعد غلقها.

٣)تدهور السياحة وبالتالي تدهور العائد من النقد الأجنبي نتيجة حالة اللاسلم واللاحرب التي سادت هذه الفترة.

٤)ضعف نمو الصادرات المصرية نتيجة تراجع جهود التنمية والاستعداد للحر).[٤٢]

٥)أدى استيراد المستلزمات العسكرية إلى انخفاض النقد الأجنبي لتوفير السلع الوسيطة اللازمة للصناعات والمشروعات التي كانت قد بدأت في الفترة السابقة .

٦)ارتفاع معدلات خدمة الديون والتي واكب موعد حلها مع نهاية الستينيات.

إلا أنه على الرغم من كل هذه الانتكاسات علـى الصـعيدين العسـكري والاقتصادي إلاّ أن الاقتصاد المصري استطاع أن يحد من زيادة العجز في ميزان العمليات الجارية، بل استطاع أن يواجه جزءاً كبيراً من هذا العجز بعد الحرب من خلال المعونات العربية والتى كانت فى شكل منح لا ترد (٤٣)، والذي سـاهم مـع العون الأجنبي المتمثل في القروض والمساعدات من الدول الاشتراكية فـي حـل أزمة العملات الأجنبية إلى حد كبير. وإزاء كل هذه الأمور تم التخلي عن الخطـة الخمسية الثانية واستبدالها بخطة ثلاثية لم تنفذ، ومن ثم تراجعت جهود التنمية، وتراجع معدل الاستثمار القومي إلى أن وصل إلى حوالي ١١% فـي المتوسـط خلال الفترة من ١٩٦٧/١٩٦٨ - ١٩٦٩/١٩٧٠.

وبموت الرئيس عبد الناصر، وعلى الرغم من كل النكسات السابقة ظلـت ديـون مصر الخارجية في الحدود المعقولة، والتى بلغت ٢٨٥ مليون دولار.

المرحلة الانتقالية ١٩٧٠: ١٩٧٤

بدأت مرحلة السبعينيات بوفاة عبد الناصر، والتى أفرزت تغيرات فى كافة الأوضاع المختلفة في مصر الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. كذلك فقد أسست نظاما جديدا ترجع جذوره الحقيقية إلى منتصف الستينيات و التى كانـت هزيمـة يونيو ١٩٦٧. هى التربة الخصبة لتفرع هذه الجذور وتشعبها داخـل الاقتصـاد المصرى، والتي أفرزت النتائج الآتية

١) فقدان الثقة في شرعية النظام القائم ومصـداقيته علـى الصـعيدين العربـي والدولي.

٢) اتجاه النظام الجديد إلى مزيد من الاعتدال السياسي، والعمل على الموازنة بين مختلف القوى والاتجاهات المحلية والغربية أملاً في حشد هذه القوى لمواجهة التصدع الداخلي من ناحية والتفرغ لبناء الجيش من ناحية أخرى.

٣)تصاعد مطالب التغيير في المجتمع المصري لما ساد فيه من اعتقاد بأن الهزيمة هى محصله كل السلبيات التي عانى منها النظام، وعلى الأخص فساد العسكريين وانغماسهم في السياسة والتجارة والصناعة.. الخ.

٤)سيادة مبدأ أهل الثقة في مقابل أهل الخبرة كمعيار للتجديد السياسي والذي أسفر عن كارثة قومية.

٥) تفسخ وانقسام الطبقة الحاكمة وانهيار مؤسساتها السياسية والعسكرية. (٤٤)

تضافرت كل العوامل السابقة مما أدى إلى سهولة تصفية انقلاب مايو ١٩٧١، ومن ثم تم حسم قضية السلطة والذي كان تعبيراً عن التغيير الواضح الذي طرأ على علاقات القوى سواء داخل السلطة السياسية أو داخل علاقات القوى الطبقية في المجتمع المصري، والتي قامت على أنقاض القوى الحاكمة السابقة وتحالفاتها السياسية الخارجية وفتح أفاق التعامل مع تحالفات داخلية و دولية جديدة(٤٥). ولكن على الرغم من انتهاج السلطة الجديدة هذا النهج إلاّ أنها لم يكن لها الخيار في رفض أو قبول الحرب لامتصاص غضب الجماهير والذي عُبر عنه في مظاهرات الطلبة في ١٩٧٣ وضرورة تواجد سبلاً جديدة لتحسين مركزها التفاوضي مع إسرائيل وحلفائها (٤٦).

وكان انتصار أكتوبر هو الطريق الممهد الذى دعم سلطة النظام واكتساب شرعيته واكتساب قاعدة اجتماعية. الأمر الذي أتاح إجراء تغيرات هيكلية عميقة في اقتصاد المجتمع ومؤسساته العسكرية والثقافية، والتي تبلورت في سياسة الانفتاح الاقتصادي على الغرب(٤٧).

المرحلة الثانية : ما بعد عام ١٩٧٤

اتسمت الفترة من ١٩٧٤ وحتى المرحلة الراهنة بأنها سلسلة متصلة الحلقات حيث أن الملامح الأساسية لها قد تشكلت منذ منتصف السبعينيات،والتى اتخذت أشكالا مختلفة تمثلت فى سياسة الانفتاح الاقتصادي والتعددية الحزبية

والتوجهات الخارجية للنظام بشكل عام، والتوجه إلى الولايات المتحدة الأمريكية . بشكل خاص، كذلك كان الصلح مع إسرائيل، والتطبيع معها في السبعينيات بمثابة الورقة التي يلعب بها كل من النظامين المصري والأمريكي كل وفق مصالحه (٤٨). وأيضا الأزمة العربية التى كانت نتيجة لهذا الصلح المنفرد، والذى نجم عنه قطع العلاقات بين مصر وسائر الدول العربية الأخرى.

ولم يكن هذا الانفتاح السياسى إلا انعكاساً للانفتاح الاقتصادي، حيث أن النظام الحاكم قد وجد فى نموذج التنمية الرأسمالية نموذجاً فريداً للتقدم، بغية التعجيل بالتنمية الاقتصادية، على أن تتم إزالة القيود والعوائق أمام التطور الرأسمالى، وإعادة بناء الهياكل والمؤسسات القائمة لتصبح أكثر توافقاً مع متطلبات هذا النظام ، وإحلال الثقافات والعادات والقيم السائدة فى المجتمع الرأسمالى محل نظائرها السائدة فى المجتمع المصرى(٤٩).

ومن ثم فقد دعا الرئيس السادات إلى ضرورة الانفتاح على العالم الحر المتقدم، وتوفير كافة الضمانات للقطاع الخاص وحمايته، وزيادة حصته فى قطاعى الزراعة والصناعة والسياحة والإسكان الفاخر، وضرورة التخلص من الروتين الحكومى، وإطلاق الحريات لشركات القطاع الخاص والاستثمار فى تحديد الأسعار(٥٠).

وتعد ورقة أكتوبر بمثابة الإطار النظرى الذى حدد سياسة الانفتاح الاقتصادى، والتى فتحت باب الاقتصاد المصرى أمام رؤوس الأموال العربية والأجنبية بكافة صورها وأشكالها. وبالتالى فقد كان هناك عددا من القوانين التى دعمت رؤوس الأموال مثل قانون ٤٣ لسنة ١٩٧٤، بشأن استثمار الرأسمال العربى والأجنبى فى كافة المجالات، وقانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٧٥ والخاص بفتح أبواب التصدير والاستيراد أما القطاع الخاص، وكسر احتكار الدولة للتجارة الخارجية.

وكان من الطبيعى أن يلقى هذا التغير استحساناً من قبل أصحاب المصالح، والذين كانوا أضيروا من جراء السياسات الاشتراكية السابقة، وبالتالى فقد علت الصيحات لتصفية القطاع العام، وتخلى الدولة عن سياسات التوظيف الكامل، واستبعاد الدولة عن النشاط الاقتصادى تاركة المجال لقوى السوق الجديدة[٥١].

إلا أن الانفتاح لم يؤدِ إلى النتائج المرجوة منه حيث شهدت الأعوام التالية لعام ١٩٧٤ مشكلات اقتصادية جديدة تمثلت فى تفاقم في عجز ميزان المدفوعات؛ والذي يُعد بمثابة الترجمة الصادقة لاختلال البناء الاقتصادي: لاختلال هيكل الاستثمار واختلال هيكل الإنتاج واختلال هيكل التجارة الخارجية[٥٢]؛ والذي أدى بدوره إلى عجز طاقاته للوفاء بحاجات المجتمع من استهلاك وإنتاج واستثمار، كذلك فقد عجز عن توفير موارد النقد الأجنبي لتمويل الواردات من السلع الاستهلاكية والوسيطة والإنتاجية [٥٣]؛ حيث انخفض أداء القطاعات فى كل من القطاعين الزراعي والصناعي واستنفاذ الطاقات الإنتاجية أو فرص التوسع والنمو على حد سواء ففى القطاع الزراعي انخفض الناتج المحلى من ٧، ٣ عام ١٩٦٠ إلى ٧، ٢ عام ١٩٩٢ ، وبالمثل فقد انخفض قطاع الصناعة من ٦، ٦ عام ١٩٦٠ إلى ٧، ٥، وبلغ الناتج المحلى الإجمالي ٦,١ عام ١٩٦٠ بينما انخفض إلى ٠، ٤ عام ١٩٩٢[٥٤].

كذلك فقد أدى الاعتماد على استراتيجية إحلال الواردات والتي أثرت بشكل مباشر على نمط التصنيع، بدلا من أن الاتجاه إلى تغيير بنية الاقتصاد المتخلف، وعليه فقد اتجه نحو إقامة وتنمية فروع منتجة لسلع استهلاكية محاكيا فى ذلك النموذج الرأسمالى الغربى[٥٥]، مما ساعد على اعتماد العديد من المشروعات الصناعية على نسبة عالية من المستلزمات الوسيطة المستوردة من الخارج، وأدى الخلل في هيكل الاستثمار وهياكل الإنتاج لصالح القطاعات الخدمية إلى نمو

في قيمة الواردات حيث ارتفعت من ٨,٣٢٤ مليون جنيه عـام ١٩٧٠/٦٩ إلـى ١,١٦٦١ مليون جنيه عام ١٩٧٥، ٢,٣٠٤٧ مليون جنيـه عـام ١٩٨٠ إلـى ٦٢٣٩ مليون جنيه عام ١٩٨٢/٨١؛ وفى المقابل تدهورت حصـيلة الصـادرات السلعية عدا البترول كنتيجة لهبوط الصادرات الزراعية والصناعية. فقـد هـبط نصيب الصادرات الزراعية إلى جملـة الصـادرات السـلعية مـن ٦٨% عـام ١٩٧٠/٩٦ إلى ١٦% عام ١٩٨٥/٨٤. كما هبط نصيب الصادرات الصناعية من ٢٩% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ٢٦% عام ٨٤/ ١٩٨٥.

وبالمقارنة زاد نصيب الصادرات المنجمية من ٢% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ٥٨% عام ١٩٨٥/٨٤ وارتبط خلل التجارة الخارجية * الـواردات والصـادرات ففي عام ١٩٧٣ كانت حصـة الواردات من الـدول الرأسمالـية تمـثل ٥٣,٤ % مـن إجمالي الواردات، إلى أن وصلت إلـى ٢، ٦٩٠% عـام ١٩٨٤ كمـا نقص النصيب النسبي من الواردات من قبل الـدول الاشـتراكية والناميـة مـن ٤٦،٦% عام ١٩٧٣ إلى ٤,٣٠% عام ١٩٨٤[٥٦].

وقد حاولت الدولة تغطية هذه الاختلالات باللجوء إلى مزيد من القـروض الخارجية [٥٧] لفترات قصيرة جدا وبأسعار بالغة الارتفـاع فوصـلت التسـهيلات المصرفية إلى نسبة ٥٣% من إجمـالي الـدين عـام ١٩٧٤، ووصـل حجـم المستحقات من هذه التسهيلات (فوائد +أقساط) إلى ٢١٨٤ عام ١٩٧٥ من قيمة حصيلة الصادرات، الأمر الذي خلق معـه مشـكله سـيولة خارجيـة للاقتصـاد المصري. وفى نهاية عام ١٩٧٦ بلغت الديون الخارجية المستحقة علـى مصـر ٤٨٠٠ مليون جنيه مصري بما يعادل ١٢٠٠٠ دولار (السعر الرسمي للشراء).

وبذلك وصلت نسبة الديون الخارجية إلى الناتج المحلى إلى ٨٣%؛ الأمر الذي أدى إلى اللجوء إلى المساعدات العربية للتخفيف من حدة أزمـة السـيولة، وعليه فقد وصل العون العربي إلى ٩٠٥ مليون دولار بعد حرب أكتـوبر ١٩٧٣ وقد غطى هذا العون حوالي ٧٧% من إجمالي العجز الخارجي عجز المعـاملات

الخارجية + أقساط الديون، وقد زادت النسبة إلى ١١٠٤ مليون دولار والتي غطت حوالي ٦٧% من العجز الخارجي إلى أن وصلت مع عام ١٩٧٦ إلى ١٠٧٢ مليون دولار وغطت ٤٢% من العجز الخارجي[٥٨].

وقد ساهمت القروض والمنح المقدمة من الولايات المتحدة الأمريكية من تخفيف حدة هذه الأزمة حيث حصلت مصر على ٣٤٧ مليون دولار، وقفزت مع ١٩٧٦ إلى ٩٨٤ مليون دولار[٥٩]

أما في مجال الاستثمار الأجنبي فلم يصل مصر منه إلاّ حوالي ٧٠ مليون دولار عام ١٩٧٤، ثم تضاعف إلى ١٤٠ مليون دولار عام ١٩٧٥، ثم وصل ٣٠٠ مليون دولار عام ١٩٧٦ أي ما أسهم به الاستثمار الأجنبي المباشر في تغطية العجز الخارجي خلال هذه الفترة حوالي ٦٢% [٦٠].

وعلى الرغم من كل هذا العون إلاّ أنه لم يسهم في حل الأزمة؛ الأمر الذي سعت معه الحكومة المصرية إلى طلب مزيد من العون من دول الخليج[٦١]، والذي أسفر عن تكوين هيئة تنمية الخليج في مصر برأسمال ٢٠٠٠ مليون دولار عام ١٩٧٦[٦٢].

ومن جانب أخر أجريت مفاوضات شاقة مع صندوق النقد الدولي والتي أسفرت بدورها عن الوصول إلى اتفاق تثبيت في نفس الشهر للحصول على ائتمان بقيمة ١٥٠ مليون دولار [٦٣]، وفى نفس الوقت تمت مفاوضات مع مجموعة الدول والهيئات المهتمة بتقديم العون لمصر، والذي قُدم فيه تقرير مُقدم من قبل الحكومة المصرية وبمساعدة خبراء صندوق النقد الدولي يتعهد برفع الدعم عن عدد كبير من البنود حيث أصبح الإنفاق على الدعم يمثل عبئا على ميزانية الحكومة، ومن ثم فقد نال التقرير الاستحسان من قبل الدائنين وعلى رأسهم كل من البنك الدولى وصندوق النقد الدولى وعلى الرغم من أن هذا التقرير قد أحيط بقدر كبير من السرية إلاّ أن أحداث يناير ١٩٧٧ قدمت صورة

واضحة عن ما تم في اجتماع باريس ،الأمر الذي أضطر معـه صـندوق النقـد الدولي إلى تأجيل بعض الشروط التي كان من المزمع تنفيذها [٦٤].

وقد استطاعت مصر من خلال هذه القروض أن تُحسن في قيمـة العجـز الخارجي. إلاّ أنه عاد مرة أخرى للصعود في الفترة ما بـين ١٩٧٨-١٩٨٢/٨١ حتى وصل إلى ٢٦٦٩,٠ مليون جنيه الأمر الذي يرجع بصفة رئيسية إلىُ تفـاقم عبء الدين الخارجي من أقساط وفوائد حيث وصـل إلـى ٨,١٦٤١ أي بزيـادة قدرها ٢٧٥% [٦٥].

كذلك عادت أزمة السيولة النقدية للتصاعد نتيجة للتغيرات إلى طرأت في نهاية السبعينيات حيث توقفت المساعدات الاقتصادية مـن الـدول والصـناديق العربية في أعقاب معاهدة السلام [٦٦]، وتوقف القروض بدون فائدة، والتي تمتـد فترة سدادها إلى خمسين عاماً ولفترة سماح عشر سنوات؛ والتي كانت تقدم من هيئة التنمية الدولية التابعة للبنك الدولي اعتبارا من ١٩٨٠؛ كذلك الدخول فـي مشروعات عالية التكلفة ذات مكون أجنبي كبير[٦٧] من جديد ، وبالتالي فقد أثرت هذه الديون على الدخول الريعيه للاقتصاد المصري سواء من عوائـد صـادرات البترول أو من تحويلات العاملين بالخارج أو من عوائد قناة السويس.

وبحلول عام ١٩٨٢ كان إجمالي ديـون مصـر ١٤، ٣ بليـون دولار العامة المدنية، المتوسطة وطويلة الأجل، أما الديون قصيرة الأجل فسـجلت ٦، ٨ بليون دولار، هذا بخلاف الديون العسكرية والتي بلغت حوالي خمسة بلايـين دولار للولايات المتحدة وأوربا الغربية، وثلاثة بلايين دولار للاتحـاد السـوفيتي وأوربا الشرقية بنسبة ١٤١ % من إجمالي الناتج المحلى في ١٩٨١ بالمقارنـة بنسبة ٤٣% في بداية السبعينيات[٦٨].(فترة تولى الرئيس محمد أنور السادات)

هذا مع الأخذ في الاعتبار أن نصـيب القطاعـات السـلعية (زراعـة، والصناعة، الري، استصلاح الأراضي، والكهرباء، والبترول، والتشييد، والتعدين) من إجمالي الاستثمارات المنفذة ٤٩% من ١٩٧٧- ٨١/ ١٩٨٢؛ الأمـر الـذي

أدى بدوره إلى العجز في قطاعات الخدمات وهو الأمر الهام في مشكلة الديون الخارجية، هذا بالإضافة إلى أن القطاع الخاص لم يسهم في تعويض النقص في الدخل المتولد من الصادرات بل على العكس فقد شكلت الاستثمارات الأجنبية عبئاً متزايداً على ميزان المعاملات التجارية بما تتطلبه من طلب على الواردات، وما تحوله من أرباح للخارج(٦٩).

وعلى الرغم من هذا المعدل المرتفع من العون الخارجي لقطاع الخدمات إلاّ أننا نجد كما ستوضح الدراسة أن نسبة الإنفاق على الخدمات يقل كثيرا عن الفترات السابقة، والتي كانت توصف باقتصاد الحرب في الفترة من ٦٧-١٩٧٣.

ثالثًا: العوامل الاجتماعية عشية الثورة وحتى ١٩٨١

يشبه كونت المجتمع الإنسانى بالكائن الحى، حيث يرى أن المجتمع عبارة عن نسق منظم تنظيماً وظيفياً؛ حيث يكون إما فى حالة انسجام وتناسق، أو غير ذلك وبالتالى يحدث تغيير فى هذا النسق(٧٠). والمتتبع للمجتمع المصرى قبل الثورة نجد أنه يفتقد إلى حد كبير إلى هذا التناسق والانسجام داخل نسيجه الاجتماعى ولتوضيح هذه الأطروحة نستعرض الخريطة الاجتماعية للمجتمع المصرى قبل الثورة حتى يتضح أسباب قيام ونجاح الثورة.

الخريطة الاجتماعية* فى مصر قبل الثورة:

تميزت الخريطة الاجتماعية فى مصر بانقسامها بين الريف والحضر، حيث اتسم الريف بنمط المصالح المتعارضة بين كبار ملاك الأراضى، وبين متوسطى الملاك وصغار المزارعين، والعمال الزراعيين(الأجراء فى جانب أخر)(٧١)، وتباينت هذه الفروق فى حيازة الأرض الزراعية لكل فئة من الفئات السابقة، فنجد أن مساحة الأرض المزروعة ٥,٩٦٢,٦٢٢ وبلغ عدد ملاك هذه الأراضى ٢,٧٦٠,٦٦١، وإذا قارنا بين محدودى الملكية (نصف فدان) يبلغ عددهم ١,٤٥٩,١٦٧ بينما بلغ عدد الإقطاعيين ممن يملكون أكثر من ٢٠٠٠

فدان ثمانى وعشرين مالكا فقط[٧٢]، ويتضح من التفاوت الشديد بين الطبقتين ما كان يعانيه القطاع الأكبر من المصريين فى الريف والذى كان سنداً شرعياً لثورة يوليو، وخاصة بعد قوانين الإصلاح الاقتصادى وإعادة توزيع الملكية.

ثانيا: الخريطة الاجتماعية فى المدن:

ينقسم سكان المدن بين عدد من الفئات المختلفة وفقا لوضعها الاجتماعى والاقتصادى والثقافى فى المجتمع والتى يمكن تصنيفها وفقا للآتى:

الطبقة الرأسمالية، وهى تلك الطبقة التى تميزت بالاتجاه نحو الاحتكار فى مجالات التجارة والمال وهى إما برجوازية مالية أو صناعية أو تجارية[٧٣] وإن كانت فى سياق هذا البحث اعتبارها صناعية منتجة سواء ماديا أو ثقافيا[٧٤] – وخاصة فى الفترات السابقة للثورة حيث كان التعليم متاحا لهذه الطبقة– وقد ساعد فى إنماء هذه الطبقة المميزات التى نالتها من وراء الحماية الجمركية ونصيب الأسهم والمضاربات فى البورصة حيث ارتفع نصيب رأس المال المصرى من ٩% عام ١٩٣٣إلى ٣٩% عام ١٩٤٨ [٧٥]،

الطبقة البرجوازية المتوسطة: وهى الطبقة التى تضم أصحاب الملكيات المتوسطة سواء من التجار المتوسطين، ثم كبار المثقفين، أصحاب المهن وبعض العاملين فى الحكومة. وتميزت هذه الطبقة بدورها الثنائى؛ حيث كانت تعبر عن قوى سياسية، أو كونها طبقة مضطهدة من قبل كبار الإقطاعيين ورأس المال الأجنبى[٧٦]. وقد خرج من عباءة هذه الطبقة الكثير من قادة الحركة الوطنية، والتى ضمت غالبية الضباط الأحرار.

طبقة البروليتاريا: وإن كانت هذه الطبقة تتأرجح بين الطبقة الوسطى الصغيرة وبين طبقة البروليتاريا؛ حيث تضم صغار الحرفيين والمنتجين والعاملين فى مجال الخدمات.

الخريطة الاجتماعية فى مصر من ١٩٥٢- ١٩٨١

اتسم البناء الطبقى فى دول العالم الثالث بشكل عام بغلبة الطابع الزراعى، والذى تميز رغم أهميته بالتخلف وتدنى التكنولوجيا فيه، وبالتالى عجزه عن الوفاء بمتطلبات الحاجات السكانية، وفى نفس الوقت عجز محاولات التصنيع عن سد هذه الفجوة.

وبالتالى تظل البنية الطبقية فى بلدان العالم الثالث متمسكة بالأنماط الإنتاجية إلى فترة ما قبل الرأسمالية، أو النمط الرأسمالى الذى كان نتيجة حتمية للاستعمار.

ولم تكن هذه هى النتيجة الوحيدة للاستعمار، بل كان هناك نتائج أخرى، والتى يعتبر من أهمها، تعدد الطبقات وعدم تجانسها؛ مما أسفر تشوش ملامح التكوينات الاجتماعية لهذه الدول. إلا أنه يمكن القول بأن هناك سمات مشتركة بين هذه التكوينات يمكن تلخيصها فى الآتى:

التطور الرأسمالى والسلعى والتجارى، والذى أثر فى التركيبة الاجتماعية والاقتصادية.

أن الاستعمار والرأسمالية أوجدا علاقة تقليدية شيدت على رواسب النظام الإقطاعى أو القبلى.

يمكن التمييز بين فئات ثلاث داخل البنية الطبقية فى مجتمعات العالم الثالث وهى الطبقة العليا، الطبقة الوسطى، والطبقة الدنيا. وهذه الطبقات الثلاث تشهد فيما بينها تناقضات اجتماعية فى توزيع الدخل الفردى، والذى يتسم بالطابع الطبقى (٧٧). وهذا الطابع الطبقى يشكل فيه طبقة الفلاحين الفقراء، وطبقة البروليتاريا غير الزراعية والعمال الزراعيين، وصغار المزارعين، وفئات الحرفيين، وصغار التجار، وفقراء المدن الذين يشكلون السواد الأعظم من السكان، بينما تتضاءل الطبقة الوسطى، فى حين تشكل الطبقة العليا فئة ضئيلة بالنسبة للبناء الطبقى فى هذه البلدان (٧٨).

وقد اتسمت كل طبقة من الطبقات السابقة بعدد من الخصال على المستويات الاجتماعية والسياسية فى كل من الريف والحضر على السواء، حيث اتسمت هذا البناء الطبقى فى الريف بالآتى.

أن هناك علاقة طرديه بين دخل الفرد وبين الطبقة التى ينتمى إليها من جهة، وبين ما حصل عليه من خدمات من جهة أخرى، والتى يشكل فيها التعليم واحدا من أهم هذه الخدمات.

١. هناك علاقة طردية بين نسب الأمية وحجم الحيازة والموقع الطبقى للفرد، إذ أن نسبة الأمية تزيد فى الريف مع زيادة عدد الملكيات القزمية والصغيرة، وتقل مع انخفاض تلك الحيازات، فنجد أن نسبة الأمية كانت ٨٢% لدى العمال الأجراء، ٦٤% لدى صغار الحائزين، و١٩,٤% لدى كبار الملاك.
٢. يرتبط الوعى الاجتماعى بالوعى الطبقى، وهناك علاقة قوية بين القوى السياسية والملكية، وبالتالى مدى مشاركتهم السياسية.
٣. تلعب الأمية، والحيازة دورا فى المشاركة والممارسات السياسية، حيث يشترط على سبيل المثال لعضوية التعاونيات الزراعية الإلمام بالقراءة والكتابة.[٧٩]

وكان من الطبيعى لاستمرار الثورة ونجاحها تغيير الأوضاع الاجتماعية السائدة فى مصر، وكان من أهم أهداف هذا التغير تحديد الملكية الزراعية وصدور قانون الإصلاح الزراعى عام ١٩٥٢، والذى تم بمقتضاه تحديد ملكية الأرض الزراعية[٨٠]. ثم توالت بعده عدد من القرارات فى هذا الشأن. ثم تأميم قناة السويس تلاهم عملية التمصير بعد العدوان الثلاثى ١٩٥٦[٨١]، كل هذا أدى إلى تغيير فى الخريطة الاجتماعية فى مصر حيث بدأت عمليات التنمية على كافة المستويات الزراعية والصناعية، والتى استوعبت عدد كبير من المصريين؛ حيث بلغ عدد الطبقة العاملة فى مصر عام ١٩٧٠ ١٢% مقابل ٩% عام ١٩٤٥ كذلك فقد أتاح قانون العمل والذى بمقتضاه حظر الجمع بين وظيفتين لإتاحة الفرصة

لعدد كبير من العمالة بإيجاد فرص عمل؛ كذلك خفض نفقات المعيشة حيث زادت الحكومة اعتمادتها فى هذا المجال من ٦ مليون عام ١٩٥٠ إلى ١٠٤ مليون عام ١٩٧٠، باستثناء عام ١٩٦٨/٦٧، وامتد الأمر إلى نظام التأمينات الاجتماعية يضمن حق العاملين فى الدولة والقطاع الخاص على حد سواء[٨٢]؛ الأمر الذى أدى بدوره إلى التغير والحراك الاجتماعى والذى ادى إلى تنامى الطبقة الوسطى فى المجتمع المصرى، ومن ثم زيادة وزنها النسبى فى الأدوار الاجتماعية والسياسية. إلا أن هذه الطبقة، والتى نشأت فى كنف الدولة؛ فقد كان الولاء وعدم التمرد هما السمة الرئيسية التى اتسمت بها هذه الطبقة[٨٣].

أصبحت الطبقة الوسطى هى الركيزة الأساسية للنظام السياسى فى مصر عقب الثورة، فهى فى المقام لأول الطبقة التى تولد من أحشائها الطبقة العسكرية، والتى أمسكت بمقاليد الحكم، ومن ثم حاول النظام العسكرى تمثيلها من خلال موظفى الحكومة وأرباب الأعمال الحرة، وصغار التجار[٨٤]. وبالتالى تصبح هى المستفيد الرئيسى من التغيرات الحادثة لهذه الفترة.

كما تتميز هذه الطبقة بكونها مركز التقاء بين قمة وقاع المجتمع، وبالتالى فهى تعكس تناقضات المجتمع، فنجد أن الفئة العليا منه ذات اتجاهات اقتصادية وسياسية وأيدلوجية وقيميه متباينة، وتميل إلى الطبقة العليا، إلا أنها لم تشكل كيانا ملموسا داخلها.أما الفئة السفلى من نفس الطبقة فهى مطحونة اقتصاديا واجتماعيا، إلا أنها أيضا لا تنتمى إلى الطبقة الدنيا[٨٥].

وإذا تناولنا الطبيعة الثقافية لكل من هذه الطبقات الثلاث نجد وكما سبق القول تناقضات بينية للطبيعة الثقافية عند كل طبقة والتى تشكل الوعى الأيديولوجى داخل النسق الاجتماعى للدولة. وستحاول الدراسة فى إيجاز توضيح هذه التناقضات الثقافية.

أولاً: ثقافة الطبقة الدنيا: أثبتت الدراسات الاجتماعية والمشار إليها سلفا أن السواد الأعظم من التركيبة الاجتماعية هى الطبقة الفقيرة، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن ثقافة هذه الطبقة تعد الثقافة الشعبية لهذه التركيبة فى مصر، وتتميز هذه الثقافة بغياب عنصرى المشاركة والتنظيم. وتحاول أن تستوعب كل أفراد الجماعة، سواء على الصعيد الإيجابى والمشاركة، أو على الصعيد السلبى. وهى ترتبط مباشرة بالحاجات اليومية والروحية للإنسان، كما أنها تحتمل عددا من التفسيرات والتأويلات المختلفة التى تساعد على امتصاص التمايزات والاختلافات الفردية. وهى أيضا توحى بالاستقرار والأمن والاستمرارية.

ولا تولى الثقافة الشعبية اهتماما يذكر بالاتساق المنطقى فى داخلها، كما لا تولى اهتماما إلى التنظيم الشكلى للأنشطة التى تمارسها، بل تعتمد على مرونة الشكل وقدرته على التكيف مع التباينات المختلفة. وتزداد قوة هذه الثقافة بقدر قدرتها على جمع المتناقضات وتغيير وتبديل النماذج والأنماط الفكرية و التعبيرية والشعورية بحيث تتحول إلى منطقة مشاركة كلية، أو منطقة مفتوحة يستطيع أن يجد كل فرد فى الجماعة مكانا يعبر فيه عن ذاته[٨٦].

ويمكن وصف العقلية السائدة داخل هذه الثقافة الشعبية بأنها تفتقد فى مضمونها إلى العلمية، وتسيطر عليها الخرافات، وعلى الرغم من الحراك الاجتماعى وما يوليه التعليم من تغيير فى الأنساق المعرفية لدى هذه الطبقة، إلا أن الموروث الثقافى يلعب دورا فى استمرار سطحية هذه الثقافة لدى أفراد الجماعة[٨٧]، وبالتالى فإن هذه الثقافة تعجز عن تكوين ثقافة قائدة، يولى إليها تنظيم شئون السلطة[٨٨]، وبالتالى تظل هذه الثقافة دون أى فاعلية يمكن لها أن تتدخل فى جدال مع السلطة، أو أن تفرض وجهات نظرها فى أمر من الأمور الخاصة بالمشكلات المجتمعية، ومن ثم فإن النظام الديكتاتورى يطمئن إلى الركون لمثل هذه الثقافة.

ثانيًا : ثقافة الطبقة الوسطى: أدت التغيرات الحادة التى مرت بها الطبقة الوسطى عقب الثورة من سيطرة الدولة على جميع مقتضيات الحياة، وتنميطها؛ إلى إفراز ضغوط شديدة أضرت بها، مما أدى إلى ما يمكن تسميته بالعقم الثقافى. كما أدى الانفتاح الاقتصادى إلى انفتاح آخر عشوائى أمام أفراد هذه الفئة بغية تحقيق الثراء السريع من خلال الهجرة، أو العمل الحر، أو العمل فى المؤسسات الأجنبية أو الانفتاحية. وبالتالى أفرز هذا الانفتاح ضغوطا أكثر ضراوة على فئات هذه الطبقة مما جعلهم من محاولة الحفاظ على القدر المتاح لديهم حيث لا يفضى بهم الأمر إلى التهاوى للقاع.[٨٩]

وتتسم ثقافة الطبقة الوسطى بدرجة كبيرة من التبادلية، وبنسبة أقل من أحادية البعد، فلا يمكن القول بأنها ثقافة محصورة فى الإطار المتخصص للنشاط والإبداع الحضارى والثقافى. ولكنها تتمثل فى المشاركة الاجتماعية الواسعة، وعليه فإن وجودها يتعمق كقيمة مؤثرة فى تحديد المسار الاجتماعى[٩٠].

ويتسع حجم " التبادلية" باتساع حجم ونوعية التطور الحادث فى المجتمع، فالتطور السريع فى وسائط الإعلام، والتكنولوجيا يؤدى إلى زيادة المنتمين لهذه الطبقة، ومن ثم تكتسب صفات وقيم سلوكية جديدة[٩١]، وقد يؤدى هذا التدخل إلى خلق ثقافة جديدة تحمل بين جنباتها بعض من ألوان الثقافة العالمية، والتى قد تؤثر بشكل حاد على الثقافة الأصلية لهذه الطبقة.

ثالثًا : ثقافة الطبقة العليا: من الطبيعى أن تتباين كل من الثقافة الدنيا والعليا فى منطلقات وأنماط كل منهما، بينما تظل ثقافة الطبقة الوسطى متمفصلة بين كل منهما. وقد تناولت الدراسة ثقافة كل من الطبقة الدنيا والوسطى. ومن ثم فقد كان لزاما علينا التعرض للثقافة العليا فى المجتمع المصرى.

تميزت هذه الثقافة فيما قبل الثورة بسيطرتها على المناخ الثقافى فى مصر وعلى الرغم من ضآلة المنتمين إليها، فإنها مثلت التعبير الثقافى والسياسى لهذه الفترة، وكان أصدق مثال على ذلك حزب الوفد، والذى كان يمثل حزب

الأغلبية آنذاك الغالبية العظمى من الإقطاعيين والرأسماليين. ومن ثم فإن هذه الطبقة قد تعرضت للانكسار عقب ثورة يوليو ١٩٥٢؛ حيث كان من أهدافها القضاء على الإقطاع، وسيطرة رأس المال. وبالتالى فقد كان تمثيل هذه الطبقة قبل الثورة يتميز بأنه انعكاسا لمتطلبات هذه الطبقة العليا، ومن ثم محاولات الإصلاح كانت فى المقام الأول تتجه إلى حماية مصالح هذه الطبقة. أما بعد الثورة فقد انحسر ثقافة هذه الطبقة نتيجة لما حاق بها من التغييرات التى احدثتها الثورة فى هياكلها البنيوية.

والمرحلة الثالثة التى اتسمت بها هذه الطبقة هى مرحلة ما بعد الانفتاح حيث تعدل مفهوم الطبقة العليا ليترادف مع مفهوم الطبقة الغنية، والتى تنتمى فى الأساس إلى أسر حديثة الثراء، تكونت ثروتها وتضخمت فى فترة السبعينيات والثمانينيات. وقد تم هذا الثراء الفاحش من أعمال المقاولات، والمضاربة، والعمولات[٩٢].

وهنا تكون الثقافة الجديدة. ثقافة ليس لها أساس شرعى ترتكن إليه على الرغم من سيطرة هذه الطبقة الجديدة من خلال ثروتها على أجهزة الإعلام، والتعليم من خلال المدارس الخاصة، إلا أنها تظل ثقافة بلا هوية محدودة هشة تؤدى وظائفها فى إطار ما تمليه عليها المصلحة الخاصة، وقد تتفق مع النظام القائم فى خطابه السياسى، لا عن قناعة أيدلوجية وإنما بهدف تبادل المنافع بينها وبين الجهاز الحكومى بما يحقق مصالحه.

من العرض السابق نجد أن الثقافات الثلاث فى مصر لم تستطع أن تقدم طروحات جديدة يمكن فرضها على النظام السياسى، فالطبقة الدنيا مهمشة، فاقدة الثقة فى نفسها بنفس القدر الذى تفقد فيه الثقة فى النظام. وارتفاع نسبة الأمية بين أفرادها، ويظل الخوف من السلطة هو السمة المميزة لهذه الثقافة، ومن ثم فهى غير قادرة على المشاركة أو التعبير عن ذاتها.

أما الطبقة الوسطى وعلى الرغم من الحراك الاجتماعى الذى حظت به هذه الطبقة، فإن انتماءها للنظام الحاكم جعلها طبقة تابعة مسيسة للنظام، مؤمنة به متقبلة أخطاءه، بل دائمة التبرير لهذه الأخطاء، ومع التغير الاقتصادى تغيرت هذه السمات، لتحل مكانها محاولة الوصول للقمة العيش والحفاظ على مكانتها داخل النسق الاجتماعى مما جعلها مهمومة بمشاكلها الخاصة بعيدا عن مشكلات الوطن.

أما الطبقة العليا، فنظرا لضآلة تمثيلها للقوى الشعبية فى الماضى، وكسر طاقاتها السياسية والاقتصادية، وتغير بنية هذه الطبقة قد جعل منها طبقة غير فعالة فى تغيير نمط الحياة الثقافية والسياسية فى مصر.

وعلى الرغم من التباينات الواضحة فى بنية هذه الطبقات، إلا أنها اشتركت جميعها بالدور السلبى فى صياغة المجتمع، بأبنيته وأنساقه السياسية والثقافية، مما جعل الخطاب السياسى للدولة هو الخطاب المهيمن والسائد بلا خطاب منافس يطرح نفسه كبديل أو حتى مشارك مشاركة إيجابية فى صنع الخطاب السياسى.

ثالثا: القوى والعوامل التعليمية فى مصر من ١٩٥٢:-١٩٨١

يعتبر التعليم وسيلة أساسية للتحول فى المجتمعات الثورية، باعتباره وسيلة أساسية للتحول الاجتماعى حيث ينتقل من الحالة الرأسمالية إلى نوع من التنظيم الاجتماعى الاشتراكى، والإصلاح التعليمى من هذا المنطلق يمثل السيطرة على كل من التغيير الثورى لتحديد المعرفة لما تريد الثورة بثه من أيدلوجيات فى المواطنين، وبالتالى فعلى الدولة الانتقالية أن تلبى حاجات الناس من المعرفة والتى كانت محرمة على قطاع كبير من العمال والفلاحين مثل خلق هياكل تعليمية جديدة تحمل رسالتها الثورية(٩٣). ولتوضيح هذه الرؤى تستعرض الدراسة تطور هيكل التعليم قبل وبعد الثورة

أولا: الهيكل التعليمي قبل ثورة يوليو ١٩٥٢

نظرا للدور المحورى للتعليم فى حشد الطاقات الوطنية، وتنمية الوعى السياسى والاجتماعى لدى المواطنين واعتباره عامل هام ومؤثر فى الحركات التحررية أن يحظى فى فترات ما قبل الثورة بكثير من الجدل حول قضاياه الكثيرة المتشابكة، والتى عكست أهمية هذا الدور. ومن هنا جاء دور المثقفين المصريين ورواد الحركات الوطنية ضد الاحتلال تعبيراً عن هذا الموقف يعضدهم فى ذلك الضغط الشعبى الهائل، ويتبلور هذا فى محاولات على مبارك المبكرة فى ١٨٦٨ لرسم فلسفة جديدة للتعليم يكون قوامها الأهداف التالية:

١. أن هدف التعليم الابتدائى تثقيف الفرد وليس مجرد إعداد الموظفين.
٢. أن التعليم واجب قومى، لا يقتصر على الحكومة فحسب، بل يجب أن تتضافر فيه سائر القوى المختلفة فى الأمة حتى يتسنى نشره، وتعميمه.
٣. ضرورة إصلاح الكتاتيب والمكاتب الأهلية ووضعها تحت إشراف الحكومة، وإدخالها فى بنيان التعليم؛ حتى تصبح وسيلة طيبة لنشره ونجاحه[٩٤].

وتوالت هذه الجهود تباعا مما أدى إلى اضطرار الحكومة إلى إعادة النظر فى سياساتها المتبعة إزاء التعليم، والذى كان لتصريح ٢٨ فبراير واعتراف بريطانيا بمصر من الناحية النظرية دولة مستقلة دورا فى محاولة لكسب رضى المصريين وإلباس البلاد لباس الاستقلال [٩٥]. فما كان عليها أن تقوم بعدد من الإجراءات تجسدت فى صدور دستور ١٩٢٣، وبالتبعية فقد كان للتعليم مكانا هاما فى هذا التحول حيث نجد أنه نص فى المادة رقم ١٧، على حرية التعليم إن لم يخل بالنظام العام والآداب، كما نص فى المادة رقم ١٨ على أن يكون تنظيم أمور التعليم بقانون، أما المادة رقم ١٩ والأخيرة، وإن كانت من أهم مواد الدستور _ من وجهة نظر الباحثة_ " إن التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات، وهو مجانى فى المكاتب العامة"[٩٦].

وتبرهن المناقشات الساخنة داخل البرلمان[٩٧]، الدور المحورى فى التعليم فى رؤية الإقطاع والرأسماليين والمنتفعين إزاء هذه المجانية، والذى كان له دوره فى قصر هذا التعليم على المكاتب العامة فقط مع إبقاء المصروفات بالمدارس، وعلى الرغم من محدودية هذا القانون إلا أنه يمكن القول أنه كان بداية لرسم عدد من المشروعات التعليمية منها مشروع التعليم سنة ١٩٢٥، والذى كان من ثماره اعتماد ثلاثة أنواع من مدارس المرحلة الأولى، وهم المدرسة الابتدائية، المدرسة الأولية، والمدرسة الإلزامية.

ثم توالت بعد ذلك محاولات إصلاح هذا النوع من التعليم فنجد أن الوزارة عمدت لاتخاذ عدة إجراءات منها:

١. توجيه العناية برفع مستوى معلم الإلزامى.
٢. إلغاء المصروفات من التعليم الابتدائى سنة ١٩٤٤، ومن رياض الأطفال سنة ١٩٥٠.
٣. إعفاء أولياء الأمور فى عام ١٩٤٩ من دفع نفقات الكتب المدرسية والتغذية فى الابتدائى.
٤. صدور القانون رقم ١٤٣، لعام ١٩٥١ بشأن توحيد وإدماج نوعى التعليم فى المرحلة الأولى فى نظام إلزامى موحد مدته ٦ سنوات وزوال الفارق بين المدارس الأولية من جهة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية من جهة أخرى، وبناء عليه فقد تغير المسمى إلى مرحلة التعليم الابتدائى الإلزامى[٩٨].

وقد كان لتعيين طه حسين وزيراً للمعارف فى عام ١٩٥٢ أثره البالغ فى تطوير وتدعيم التعليم، حيث كان من أهم مبادئه أن يكون التعليم كالماء والهواء بالنسبة للفرد، وعليه فقد عمد طه حسين إلى إصدار العديد من القرارات لتنظيم التعليم القبل الجامعى والجامعى على حد سواء فقد اصدر فى مدة عامين فقط ٦٢ تعديلا ما بين قرارات وقوانين وإنشاء مدارس ومعاهد وأقسام فى الكليات المختلفة مازال العمل بها قائما حتى وقتنا هذا، ومن أهم ما يعنينا فى هذا السياق

تعديل المجلس الأعلى للتعليم والذى ضم فى عضويته طوائف النظار والمدرسين. مما يعكس وعيه الكامل بأهمية دور المعلم فى رسم السياسة التعليمية. كذلك محاولته فى مساواة تلاميذ التعليم الثانوى العام بأقرانهم من المدارس الثانوية الزراعية والصناعية والتجارية والطرزية فى مواد الثقافة العامة. بالإضافة إلى إنشاء ١٤ مدرسة ثانوية جديدة فى مبان مستقلة، مع إنشاء فصول دراسية مسائية مدتها ثلاث سنوات للحاصلين على الشهادات المتوسطة، مع مد مدة الدراسة لكل من التعليم الصناعى والزراعى إلى خمس سنوات.وكان من أهم القرارات التى اتخذها من تقرير المجانية فى رياض الأطفال، والتعليم الثانوى والفنى (قانون ٩٠ سنة ١٩٥٠)، كما طبق نظام المجانية على الدراسات التكميلية لخريجى المدارس الصناعية أسوة بما اتبع فى المدارس الثانوية والفنية (قرار ١٩٠١ سنة ١٩٥٠)، الأمر الذى أدى إلى زيادة الميزانية من ١٩,٥ مليون ١٩٤٩ إلى ٢٣ مليون جنيه لعام ١٩٥٠ ثم تطورت إلى ٣٠ مليون سنة ١٩٥١[٩٩]. ومن ثم فقد كان لتعيين الدكتور طه حسين لوزارة المعارف قبيل الثورة مباشرة تمهيدا للإنجازات التى قامت بها الثورة فى التعليم.

الهيكل التعليمى من ١٩٥٢-١٩٨١

كان من الطبيعى عند قيام الثورة أن تولى أهمية خاصة للتعليم كضرورة من ضروريات التغير الثورى، والذى كانت تعول عليه الثورة أملا كبيرا فى تحقيق غايتها، وعلى الرغم من أن طه حسين قد مهد الطريق أمامها لتطوير السياسة التعليمية، إلا أن هذا التطوير كان مقرونا فى بعض الحالات بقدر من الطبقية فقد رأى طه حسين أن التعليم ما بعد الإلزامى له أغراضه الخاصة، وبالتالى ليس من الضرورى أن يعرف أبناء الشعب قدراً متوسطاً من الطبيعة والرياضة والكيمياء... ؛ حيث أن هذا النوع من التعليم من شأنه أن يؤهل التلاميذ إلى تعليم عالى وجامعى، ومن ثم فإن الغاية من كل من التعليم العالى والإلزامى غايات

مختلفة، وحيث أن الدولة تتحمل عبئا كبيرا للإنفاق على التعليم العالى فلابد أن يكون هذا التعليم مقصورا على من يستطيع سد نفقاته، وإذا كان على الدولة أن تتحمل فهى تتحمل مما ينفقه الميسورين لتغطى به نفقات غير القادرين، بشريطه أن يكون الفيصل فى الأمر للمتفوقين، الذين يدخلون فى مسابقات تعقد لهم أثناء التعليم الأولى أو آخره. وبالتالى فإن هذا فقد كان هناك قدرا من الطبقية حول الترقى للتعليم الجامعى أو حتى الاستمرار فى التعليم العام. وقد وعت الثورة تماما هذه التطورات بكافة جوانبها الإيجابية والسلبية كالآتى:

التوسع في قبول من هم في سن الإلزام

أدت كل من الرعاية الصحية وتطبيق مبدأ الإلزام إلى الزيادة في عدد من هم في سن الإلزام مما ساعد على نسبة الاستيعاب في المدارس الابتدائية حيث كانت نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية حوالي ٣، ٥٠ من مجموع السكان من سن ٦-١٢ سنة (فترة الإلزام) عام ٥٩/٦٠ حتى وصل إلى ٧، ٧٧ عام ٨٨/ ٨٩ (١٠٠)

ويوضح الجدول رقم (١) الزيادة السنوية في عدد المقيدين في المرحلة الابتدائية منسوبا إلى عدد السكان في سن ٦-١٢

جدول رقم (١)

يوضح عدد المقيدين في المدارس الابتدائية منسوباً إلى عدد السكان في سن ٦-١٢

العام الدراسي	عدد المقيدين بالمرحلة الابتدائية	شريحة السكان من ٦-١٢ سنة	نسبة المقيدين إلى شريحة السكان
١٩٦٠/٥٩	٢٥٢٣٣٧٧	٤٨٧٨٤٠٠	٥٠،٣
٦١/٦٠	٢٦١١٤٠٧	٤٩٦٧٠٠٠	٥٢،٦
٦٢/٦١	٢٧٥٦٨٣٤	٤٩٠٤١٠٠	٥٦،٢
٦٣/٦٢	٢٩١٢٤٨٩	٥٢٣٣٩٠٠	٥٥،٧
٦٤/٦٣	٣١٣٦٤٤٥	٥٣٦٨٦٠٠	٥٨،٤
٦٥/٦٤	٣٣٠٢١٩١	٥٥٠٥٩٠٠	٦٠،٠
٦٦/٦٥	٣٤٢١٥٠٠	٥٦٧٩٨٠٠	٦٠،٢
٦٧/٦٦	٣٤١٨١٥٢	٥٧٩٣٤٠٠	٥٩،٠
٦٨/٦٧	٣٤٧٩٣٧٤	٥٩٤٢٠٠٠	٥٨،٦
٦٩/٦٨	٣٥٥٤٧٢٤	٦٠٩٥٦٠٠	٥٨،٣
٧٠/٦٩	٣٦٢٢٢٦٨٥	٦٢٥٢٧٠٠	٥٧،٩
٧١/٧٠	٣٧٤٤٨٨١	٦٢٧٧٧١٠	٥٩،٧
٧٢/٧١	٣٨٧٨٠٤٥	٦٣٠٢٨٢١	٦١،٥
٧٣/٧٢	٣٩٩٤١٣٢	٦٣٢٨٠٣٢	٦٣،١
٧٤/٧٣	٣٩٢٥١٨٠	٦٣٥٣٣٤٥	٦١،٨
٧٥/٧٤	٤٠٧٤٨٩٣	٦٣٧٦٠٠٠	٦٣،٩
٧٦/٧٥	٤١٢٦٧٩٨	٦٣٦٤٠٠٠	٦٤،٨
٧٧/٧٦	٤١٥٨٥٦٣	٦٣٨١٠٠٠	٦٥،٢
٧٨/٧٧	٤٢١١٣٤٥	٦٤٤٥٠٠٠	٦٥،٣
٧٩/٧٨	٤٢٩٤٠٨٦	٦٥٦١٠٠٠	٦٥،٤
٨٠/٧٩	٤٤٤١٣٦٣	٦٧٢١٠٠٠	٦٦،١
٨١/٨٠	٤٥٥٥١٥١	٦٩٢٠٠٠٠	٦٥،٨

المصدر: من ٥٩ إلى ٦٩/٧٠ من تقديرات السكان بالجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء من ٧٠/٧١ إلى ٧٣/٧٤ استخدم معدل نمو ٠٠٤، ١% وذلك عن طريق الفرق بين سنتي ٧٤/٧٥، ٦٩/ ٧٠ مقسوما على خمس سنوات، من سنة ٧٤/٧٥ إلى ٨٨/٨٩ من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء مركز الأبحاث والدراسات السكانية: تقديرات وإسقاطات السكان مصر من ٧٥ إلى عام ٢٠٠٠ الفرض الثاني.

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة عدد المقيدين في بداية ١٩٦٠ كان ٢,٤٥٢٣٧٧ بنسبة ٣,٣٥٠% من عدد السكان، وصل في ٨٨/ ١٩٨٩ إلى ٦٩٥٥٤٥٥ بنسبة ٧، ٧٧% من إجمالي عدد السكان أي بزيادة قدرها ٤٥٠٣٠٧٨ بنسبة ٥، ٢٠% من عدد السكان؛ الأمر الذي يعكس ما يتحمله التعليم من ضغوط، وما يتطلبه من زيادة في الموارد التعليمية المختلفة.

الإنفاق على التعليم :

أثرت الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية السابقة على التعليم حيث أولت الدولة في بداية الثورة أهمية خاصة لدعم التعليم وتحمل مسئولية الإنفاق على التعليم -كما سبق أن أوضح البحث-

وعلى الرغم من أن الدولة حاولت مرارا زيادة النسبة المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة حيث تضاعفت حوالي ٥، ١٩% في عام ٨٨/ ١٩٨٩ وذلك مقارنة بسنة ٦٥/ ١٩٦٦، وبالمثل فقد زادت ميزانية الوزارة بالأسعار الثابتة بنسبة ٢,٢٥% في عام ٨٨/ ١٩٨٩ بالمقارنة لسنة ١٩٨٩/٦٥ وتعتبر هذه هى الزيادة الحقيقة في الميزانية

وعلى الرغم من هذه الزيادات نجد أن نصيب الطالب قد انخفض بمقدار ٩، ٠ في عام ٨٨ / ١٩٨٩ مقارنة بسنة الأساس وذلك بسبب الزيادة في عدد الطلاب والتي وصلت إلى ٢٤٩% خلال فترة الدراسة (١٠١).ويوضح الجدول رقم

(٢) تطور ميزانية التربية والتعليم ونسبتها إلى الموازنة العامـة للدولـة مـن ١٩٥٩/ ١٩٨٢

الجدول (٢)

تطور ميزانية التربية والتعليم خلال الفترة من ١٩٩٦٠/ ١٩٩٠

السنوات	الموازنة العامة للدولة	موازنة التربية والتعليم	النسبة %
٥٩/ ١٩٦٠	٦٦٤٢٢٩٠٠٠	٤١٤٢٣٠٠٠	٦ ،٢
٦٠/٦١	٧٦٣٧٦٢٢٧١	٥٧٨٨١٠٢٦	٦،٧
٦١/٦٢	٨٤٧٢٥٤٢٥٢	٦٣٣٠٠٠٠٠	٧ ،٤
٦٢/٦٣	١٤٦٦٢٨٥١٠٥٠	٦٣٣٠٠٠٠	٤ ،٣
٦٣/٦٤	١٦٤٣٨٦٧٢٠٠	٦٥٦٥٠٧٧١	٤ ،٠
٦٤/٦٥	١٧٧٥٦٢٥٦٧٠	٦٨١٠٠٠٠	٣ ،٨
٦٥/٦٦	١٨٥٩٥٢٨٠٠٠	٨٢٨٠٠٠٠	٤ ،٥
٦٦/٦٧	١٨٠٧٨٠٥١٠٠	٨٥٣٠٠٠٠	٤ ،٦
٦٧/٦٨	١٩٤١٤٦٠٠٠	٨٩٤٠٠٠٠	٤ ،٤
٦٨/٦٩	٢١٤٦٤٩٦٤٤٠	٩٦٢٠٠٠٠	٤ ،٢
٦٩/٧٠	٢٤١٤٦٥٧٩٨٩	١٠٤٠٧٨٧٠٠	٤ ،٠
٧٠/١٩٧١	٢١٦٠٢٠٠٨٠٠	١٠٧٢٠٠٠٠	٤ ،١
٧١/٧٢	٢٧٨٤٦٦٠٦٨٠	١١١٩٠٠٠٠٠٠	٤ ،٠
١٩٧٣	٣٢٣١٩٣٦٠٠	١٤٥٣١٨٥٠٠	٤ ،٥
١٩٧٤	٥٩٧٤٢٩٠٤٠٠	١٥٠٥٦٨٣٠٠	٣ ،٦
١٩٧٥	٤١٨٧١٨٥٠٠٠	١٧٧٦٢٧١٠٠	٢ ،٩
١٩٧٦	٥٩٧٤٢٩٠٤٠٠	٢١٣٦٧٢٥٤٩	٣ ،٦
١٩٧٧	٧١٤٨١٨٦٠٠٠	٢٢٨٨٥٦٨٥٠٠	٣ ،٢
١٩٧٨	٩١٤٤٩٢٩٤٠٠	٢٧١٥٥٤٨٧٠	٣ ،٠
١٩٧٩	١٢٩٢٤٥١٥٣٠٠٠	٣٣٤٠٧٢٠٢٠	٢ ،٦
٨٠/٨١	٦٨٠١٨٤٧٠٠٠	٣٨٧٩٦٢٤٢٠	٥ ،٧
٨١/٨٢	٨٥٥٩٦٢٧٠٠٠	٥٦٤٠٣٦٦٤٠	٦ ،٦

المصدر: مركز التخطيط، سلسلة دراسات إحصائية-٦ دراسة إحصائية عن تطور التعليم قبل الجامعي في مصر في ثلاثين عاماً،(خلال الفترة مــن ٥٩/٦٠- ٨٩/ ١٩٩٠، القاهرة، ١٩٩١، تقرير التطور لسنة ٨٨/ ١٩٩٠

نلاحظ من الجدول السابق تطور ميزانية التعليم خلال الفترة من ١٩٦٠- ١٩٨٢ ونسبتها إلى الموازنة العامة للدولة، حيث تضاعفت خلال هــذه الفتــرة حوالي تسعة وثلاثين مرة، إلاّ أن نسبتها إلى الموازنة العامة ظلت في المتوســط ٦% تقريباً عدا الفترة من ٦٢/٦٣/١٩٦٣ وحتى عام ١٩٧٩ فقد كانت النسبة حوالي ٤%،كما يوضح الجدول التالي تطور ميزانية وزارة التربية والتعلــيم ومتوســط نصيب الطالب وذلك بالأسعار الجارية والثابتة لسنة الأساس (١٩٦٥|١٩٦٦) .

جدول (٣)

تطور ميزانية وزارة التربية والتعليم ومتوسط نصيب الطالب وذلك بالأســعار الجاريــة والثابتة لسنة الأساس (١٩٦٥|١٩٦٦)

السنة	الأرقام القياسية	ميزانية وزارة التربية والتعليم بالأسعار الجارية	بالأسعار الثابتة	جملة الطلاب	متوسط نصيب الطالب جارى	ثابت
٥٩/٦٠	٨٥ ،٩	٤١٤٢٣٠٠٠	٤٨٦١١٨٥٤٤،٦	٢٩٣٩٥١٣	١٤ ،١	١٦ ،٥
٦٠/٦١	٨٥ ،٧	٥٧٨٨١٢٢٦	٦٧٥٣٩١٢٠،٢	٣١٣١٧٥٧	١٨ ،٥	٢١ ،٦
٦١/٦٢	٨٦ ،٦	٦٢٩٠٠٠٠٠	٧٢٦٣٢٧٩٤ ،٥	٣٣٢٨٢٤٢	١٨ ،٩	٢١ ،٨
٦٢/٦٣	٧،٨٥	٦٣٠٠٠٠٠	٧٣٨٦٢٣١٠ ،٤	٣٥٤٩٥٩٥	١٧ ،٨	٢٠ ،٨
٦٣/٦٤	٨٦ ،٧	٦٥٦٥٧٧١	٧٥٧٢١٧٦٥ ،٩	٣٨٤٣٩٣٩	١٧ ،١	١٩ ،٧
٦٤/٦٥	٩٢ ،٢	٦٨١٠٠٠٠٠	٧٣٨٦١١٧١ ،٨	٤١١٥٧٨٤٨	١٦ ،٥	١٧ ،٩
٦٥/٦٦	١٠٠ ،٠	٨٢٧٦٨٠٠٠	٨٢٧٦٨٠٠٠	٤٣٨٤٢٠٧	١٨ ،٩	١٨ ،٩
٦٦/٦٧	١٠٧ ،٨	٨٢٨٠٠٠٠٠	٧٦٨٠٨٩٠٥ ،٤	٤٤٩٧٩١١	١٨ ،٤	١٧ ،١
٦٧/٦٨	١١٠ ،٢	٨٥٣٠٠٠٠٠	٧٧٤٠٤٧١٨ ،٧	٤٦٧٢٦٤٣	١٨ ،٣	١٦ ،٦
٦٨/٦٩	١١٢ ،٠	٨٩٤٠٠٠٠٠	٧٩٨٢١٤٢٨ ،٦	٤٨٣٩٠٥٦	١٨ ،٥	١٦ ،٥
٦٩/٧٠	١١٤ ،٦	٩٦٢٠٠٠٠	٨٣٩٤٤١٥٣،٦	٤٩٨١٦٩٠	١٩ ،٣	١٩ ،٩

السنة	الأرقام القياسية	ميزانية وزارة التربية والتعليم بالأسعار الجارية	بالأسعار الثابتة	جملة الطلاب	متوسط نصيب الطالب جارى	ثابت
٧١/٧٠	١١٩،١	١٠٧٢١٥٠٠٠	٩٠٠٢٠٩٩٠،٨	٥١٩٣٨٣٤	٢٠،٦	١٧،٣
٧٢/٧١	١٢٨،٨	١١١٩٠٠٠٠٠	٨٦٨٧٦٦٦٢،٠	٥٤٣٦٢٨١	٢٠،٦	١٦،٠
١٩٧٣	١٤٧،٢	١٤٥٣١٨٥٠٠	٩٨٧٢١٨٠٧،١	٥٧٠١١٨٦	٢٥،٥	١٧،٣
١٩٧٤	١٤٧،٢	١٥٠٥٦٨٣٠٠	١٠٢٢٨٢٤٧٠،٣	٥٩٩٧٣١٢	٢٥،١	١٧،١
١٩٧٥	١٥٨،٣	١٧٧٦٢٧١٠٠	١١٢٢٠٩١٥٩،٨	٦٢٣١١٩٠	٢٨،٥	١٨,١
١٩٧٦	١٧٠،٧	٢١٣٦٧٢٥٤٩	١٢٥١٧٤٣١١،٠	٦٤٢٧٥٩٧	٣٣،٢	١٩،٥
١٩٧٧	١٨٦،٨	٢٢٨٥٦٨٥٠٠	١٢٢٣٦٠٠١٠،٧	٦٦١٩٩٠٩	٣٤،٥	١٨،٥
١٩٧٨	٢١٤،١١	٢٧١٥٥٤٨٧٠	١٢٦٨٣٥٥٣٠،١	٦٨١٨٠٣٢	٣٩،٨	٦،١٨
١٩٧٩	٢٣٥،١	٣٣٤٠٧٢٠٢٠	١٤٢٠٩٧٨٣٩،٢	٧٠٣٥٥٧١	٤٧،٥	٢٠،٢
٨١/٨٠	٢٨٥،٢	٣٨٧٩٦٢٤٢٠	١٣٦٠٣١٧٠٤،٠	٧٢٩٩٤٦٦	٥٣،١	١٨،٦

المصدر: المرجع السابق، ص ٧٥

يلاحظ من الجدول السابق أن تطور زيادة نصيب الطالب من بالأسعار الجارية والثابتة قد زاد زيادة ملحوظة من عام ١٩٥٩-١٩٨١، حيث تراوحت النسبة بالنسبة للأسعار الجارية بين١٤,١% سنة ١٩٦٠/١٩٥٩ و ٢٠,٦ لسنة ١٩٧٠. وظلت هذه الزيادة فى الصعود الطفيف فى سنوات ١٩٧٢/١٩٦٩، ثم بدأت فى الزيادة التدريجية إلى قفزت من ٣٩,٨ إلى ٤٧,٥ فى عام واحد هو ١٩٧٩/١٩٧٨، ثم زادت أيضا بنسبة كبيرة وإن كانت أقل من سابقتها فوصلت إلى٥٣,١% عام ١٩٨١/١٩٨٠

أما بالنسبة لزيادة نصيب الطالب بالأسعار الثابتة فلم تشهد مثل هذ الزيادات حيث ظلت النسبة تتراوح بين ١٦,٥% وبين ٢١,٦% لنفس السنوات. وقد شهدت أعلى معدلاتها فى السنوات ١٩٦١/٦٠، وحتى ١٩٦٣/٦٢حيث قفزت بنسبة ٥,١% وهى سنوات بداية الخطة الخمسية الأولى. بينما شهدت أقل نسبة لها فى عام ١٩٧٢/١٩٧١ حتى وصلت إلى ١٦%. وهى السنة التى سبقت حرب

١٩٧٣، وظلت الزيادة تنمو ببطء طوال هذه الفترات وحتى ١٩٨١/١٩٨٠ حتى وصلت إلى ١٨,٦% أى أقل من سنوات الخطة الخمسية الأولى.

كثافة الفصول:

أدت الزيادة المطردة في عدد الطلاب مع ضعف الإمكانات اللازمة من مبانٍ إلى تكدس الفصول؛ حيث وصلت الكثافة إلى أكثر من ٥٠ طالباً في الفصل في بعض المحافظات، مما زاد العبء على الحكومة لتغطية الكثافة والوصول إلى معدلات أقل في الفصول المدرسية.

والجدول التالى يوضح تطور زيادة عدد الطلاب فى المراحل المختلفة من ١٩٥٢-١٩٨١/١٩٨٠ويلاحظ من الجدول السابق أن عدد تلاميذ الابتدائى قد زاد فى الفترة من ١٩٥٣-١٩٦١/١٩٦٠ زيادة قدرها ١٠٨٧١٥١ تلميذاً، بينما وصل فى السنوات العشر التالية من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠ بمقدار ١١٥٣٥٠، ووصل ٨٧٩٧٤٤.

وفى المرحلة الإعدادية بلغت زيادة عدد التلاميذ بمقدار ٤١٩٤٠، بينما وصلت فى العشر سنوات التالية إلى ٥٤٦٧٦١، إلى أن وصلت فى العشر سنوات اللاحقة ١٩٧٩/٧٠-١٩٨١/٨٠ ٧١١٢٩٧ تلميذ.

وفى مرحلة الثانوي العام وصلت الزيادة عام ١٩٥٣/٥٢-١٩٦١/٦٠، ٣٧٩٩٧٢، ويقل معدل الزيادة فى الفترة من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠، ١٦٧٧٧١ليصل ، ثم يعاود مرة أخرى لتصل فى السنوات من ١٩٧١/٧٠-١٩٨١/٨٠ إلى ٢٩٢٢٢١.

وفى الثانوى الفنى يرتفع عدد تلاميذ المرحلة فى الفترة من ١٩٥٣-١٩٦١/٦٠ ليصل إلى٣٧٠٥٣، ويزيد المعدل فى السنوات من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠ ليصل إلى ١٩٦٧١٣ وقد تفسر هذه الزيادة للإقبال على التعليم الفنى لما شهدته هذه المرحلة من تنمية صناعية تطلبت عمالة فنية، بينما تقل النسبة

فى الفترة من ٧٠/١٩٧١-٨٠/١٩٨١ لتصل إلى ٣٦٠٥٥. وهى سنوات ما بعد الحرب والاتجاه إلى الانفتاح الاقتصادى ليضعف من التنمية الصناعية ويتجه إلى المواد الاستهلاكية، وهو ما تم توضيحه سلفا فى المتغيرات الاقتصادية.

وفى التعليم الجامعى كان عدد طلاب المرحلة فى السنوات الأولى ١٩٥٢/١٩٥٣ ٤١٧٣١ (جامعات الرسمية فقط) بينما بلغ عدد الطلاب فى السنوات العشر التالية ٨٥٠٨٠، بينما تصل فى السنوات ٧٠/١٩٧١-١٩٨١ إلى ٣٦٦٧١٦.

وفى المعاهد العليا شهدت السنوات الأولى زيادة قدرها ١٦٩٥٧ طالب، بينما وصلت إلى ١٩٨٧٢ فى السنوات العشر التالية ٦٠/١٩٦١-٧٠/١٩٧١، وتصل هذه الزيادة إلى ٩٥١٥٥ فى السنوات ٧٠/١٩٧١-٨٠/١٩٨١

الأبنية التعليمية:

على الرغم من ما أولته الدولة من أهمية خاصة لبناء المدارس والتى شهدت زيادة هائلة فى الفترات الأولى للثورة وكانت تبنى مدرستين ونصف يوميا لتغطى جميع المراحل الدراسة ويوضح الجدول التالى تطور الزيادة فى أعداد المدارس فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١

جدول (٥)

تطور أعداد المدارس والفصول والجامعات والعاهد من ١٩٥٢-١٩٨٠

مراحل التعليم	٥٢-١٩٥٣		٦٠-١٩٦١		٧٠-١٩٧١		٨٠-١٩٨١	
	مدارس	فصول	مدارس	فصول	مدارس	فضول	مدارس	فصول
دور الحضانة	–	–	٦١	٣٦١	٣٥	٦٢١	٣٨	١٦٦٠
ابتدائي رسمى خاص أزهرى	٥٢٩٦ ١٧١٥ ١٠٢_	٢٩٦ ٢٧ ١٠٢٧ ٨ _	٦٧٠٦ ٥٠٢	٥٨٧٨٠ ٢٩٠٩ –	٩١٣٧ ٢٦٥ ١٨٣	٨٢٨٨٩ ٥٠٩٢ ١١٨٤	١٠٩٧١ ٣٨٦ ٤٤٩	١٠٨٧٢٧ ٥٤٧٨ ٣١٠٠
جملة الابتدائى	١١٠٧	٣٩٩٠٥	٧٠٢٨	٦١٦٨٩	٨٥٨٥	٨٩١٦٥	١١٨٠٦	١١٧٣٠٥
إعدادى رسمى خاص أزهرى	٢٥٨ ١٢١ ٢٦	٥٦٣٢ ٣٩٣٩ ٣٦٧	٧٧١ ٢٣١ ٤٣	٧٥٧٥ ١٧٦٥ ٥١٠	١٠٦٢ ٣٠٠ ٦٢	١٧٣١٧ ٤٤٨٠ ٥٣٤	١٩٤٩ ٢٣٨ ٣٤٧	٣٥٧٦١ ٣٦٦٦ ١٧٨١
جملة الإعدادى	٤٠٥	٩٩٣٨	١٠٤٥	٩٨٥٠	١٤٢٤	٢٢٣٣١	٢٥٣٤	٤١٢٠٨
ثانوى علم رسمى خاص أزهرى	١٣٨ ٧٨ ١٤	٣٩٦ ٣ ٩٧٦ ١٦٩	١٨٣ ٥٠ ٢٠	٣٥٥٤ ٥٤٣ ٢٥٠	٢٥٢ ٩٣ ٣٢	٥٩٢٥١ ٨٣٢ ٥١٥	٣٨٤ ١٥٤ ٢٢٥	٩٣٩٠ ٢٥٠٨ ٢٦٧٠
جملة الثانوى	٢٣٠	٥١٠٨	٢٥٣	٤٣٤٧	٣٧٧	٨٢٧٢	٧٦٣	١٤٥٦٨
فنى رسمى خاص	١٥٠ –	١٥١٠ –	١٠٣ –	٢٤٧٢ ١١٤	٢٥٢ ٨	٦٦٢٧ ١٤٧٦	٤٤٢ ١٩	١٤٤٥٥ ٣٤٣٤

جملة الفنى	١٥٠	١٥١٠	١٠٣	٢٥٨٦	٢٦٠	٨١٠٣	٤٦١	١٧٨٨٩
دور المعلمين رسمى والمعلمات أزهرى	٦٢	٦٤٥	٥٨	٧٥٠	٥٦	٧٥٠	٨٨	١٤٩٦
جملة معلمين ومعلمات							١٠٣	١٦٢٨
جامعات رسمى أزهرى	٣	٢٨ 	 ١	 ٤	٤ ١	٥٧ ١٣	 ١	
جملة الجامعات					٥	٧٠		
معاهد عليا رسمى خاص	١٢				– –	٣٢ ٥		١١
جملة المعاهد العليا						٣٧		

المصدر: المرجع السابق، ص٧٣٤،٧٣٥

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد المدارس تزايد زيادة مطردة فى كافة مراحل التعليم منذ الثورة وحتى عام ١٩٨١/١٩٨٠حيث بلغ إجمالى عدد المدارس فى السنوات الثمانى الأولى من ١٩٥٣/١٩٥٢ ٧٧٦٩ مدرسة بمعدل ٧٧٦,٩ مدرسة سنويا.

وبلغ إجمالى عدد المدارس فـــى الفتـــرة مـــن ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠ ٨٦٠٩ مدرسة بمعدل ٨٦٠,٩ مدرسة سنويا.

وقاربت الزيادة الضعف فى الفترة من ١٩٧١/٧٠ وحتى ١٩٨١/٨٠حيث بلغ إجمالى عدد المدارس ١٥٥٦٤ بمعدل ١٥٦٦,٤.

وقد بلغ عدد المدارس المنشأة يوميا ٢,١٣ مدرسة فى الفتـــرة الأولـــى. و٢,٣٦ مدرسة يوميا فى العشر سنوات التالية ليصل عدد المدارس المنشأة يوميا ٤,٢٦ مدرسة. وهو ما كان الخطاب السياسى دائم الحرص على إبرازه باعتباره من أهم إنجازات الثورة.

محو الأمية

حاولت الثورة أن تعالج من مشكلة الأمية ضمن المشكلات التعليمية التى واجهتها منذ قيامها وحتى الآن، وفى عام ١٩٥٥ أعادت تنظيم الهيئة المشرفة عليها، وأطلقت عليها اسم الإدارة العامة للتربية الأساسية ومكافحة الأمية.

كما حرصت على تعديل أهداف محو الأمية لتصبح أكثر اهتمامـــا بزيـــادة وعى الأفراد بأحوالهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية، وعليه تصبح القراءة والكتابة وسيلة للتثقيف أكثر منها غاية. ولتحقيق هذه الأهـــداف عـــدلت المناهج والكتب الدراسية، كما تعاقدت مع المنظمات الدولية، والتى لعبـــت فيهـــا اليونسكو دورا هاما حيث تم إنشاء مركز سرس الليان، كما أنشأت مركـــز آخـــر بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية عام ١٩٥٥ بقليوب، والذى ضم بين إداراته إدارة محو الأمية والتربية الأساسية [١٠٣] ويوضح الجدول التـــالى أعـــداد الأميـــة ونسبتهم المئوية لإجمالى عدد السكان.

جدول رقم (٦)

أعداد الأميين ونسبتهم إلى مجمل عدد السكان (عشر سنوات فأكثر)

	أعداد الأميين عشر سنوات فأكثر بالمليون			نسبة الأميين إلى جملة السكان عشر سنوات فأكثر		
السنة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
١٩٤٧	–	–	١٠,٩٣	٦٥	٨٤	٧٤,٣
١٩٦٠	٥,٩٠	٧,٤٧٨	١٢,٦٩	٥٩	٨٣	٧٠,٣
١٩٦٦	٥,٣٨	٨,٠٥	١٣,٧٧	٥٠	٧٦	٦٥,٣
١٩٨٠	٦,٣٥	١٠,٤٠	١٦,٧٥٤	٤١,٨	٧٠,٨	٥٥,٦

المصدر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق، ص ٧٤٥

جدول رقم (٧)

نسبة الأميين إلى عدد السكان (عشر سنوات فأكثر) موزعة ذكور/إناث، ريف/حضر

التعداد	محل الإقامة	النوع		جملة
		ذكور	إناث	
عام ١٩٦٠	حضر	%٣٩,٦	%٦٨,١	%٥٣,٦
	ريف	%٦٨,٣	%٩٢,٧	%٨٠,٧
	جملة	%٥٧,٢	%٨٣,٦	%٧٠,٥
عام ١٩٧٦	حضر	%٢٦,٤	%٥٢,٤	%٣٩,٠
	ريف	%٥٥,٠	%٨٥,٩	%٧٠,٤
	جملة	%٤١,٩	%٧٠,٩	%٥٦,٢

المصدر: المرجع السابق

يتضح من الجدولين السابقين

١. أن نسبة الأمية قد انخفضت من ١٩٤٧ وحتى ١٩٨٠ بنسبة ١٨,٦٤ % إلى أنها ما زالت عالية رغم الجهود المبذولة .

٢. أن نسبة الأمية فى الريف أعلى منها فى الحضر، وتزيد بالنسبة للإناث عنها بالنسبة للذكور لتصل إلى معدلات عالية فى الريف. كذلك تزايد العدد المطلق للأميين.

وقد تكون الأمية عاملا مؤثرا فى صناعة الخطاب بمستوياته المختلفة، والتى يعول عليها صانع الخطاب فى استقطاب أكبر عدد من الجماهير، وهو ما ستوضحه الدراسة فى حينه.

حاولت الدراسة فى هذا الفصل إبراز المتغيرات المجتمعية فى كافة أشكالها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية فى مصر، والتى ساهمت فى توضيح الخريطة العامة لمصر، والتى كانت الأساس الذى شكل طبيعة الخطاب التعليمى فى كافة مستوياته. وهو موضوع الفصول القادمة.

المراجـــع

◆ عن مفهوم الصفوة راجع:

محمد على محمد، أصول الاجتماع السياسى:السياسة والمجتمع فى العالم الثالث،ج٢، القـوة والدولة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٨ ، ص ص ٥٧-١٠٣

(١) عبد الرحمن الرافعى، ثورة يوليو١٩٥٢: تاريخنا القومى فـى سـبع سـنوات ١٩٥٢-١٩٥٩، ط٢، القاهرة، دار المعارف ، ١٩٨٩، ص ص ٣٢،٣٣

انظر أيضا

أنور السادات، صفحات مجهولة، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر، سلسلة كتـب للجميـع، ع٨٤، ١٩٥٤

(٢) http://lcweb٢.loc.gov/cgi-bin/query٢/r?frd/cstdy:@field (DOCID+eg٠٠٤٢)

(٣) Muhammad Abd el Wahab Sayed- Ahmed, Nasser and American Foreign Policy ١٩٥٢-١٩٥٦, Cairo, American University in Cairo Press, ١٩٩١, p ٣٩

(٤)عبد الرحمن الرافعى، مقدمات ثورة يوليو سنة ١٩٥٢: الكفاح فى القنال-حريق القاهرة - وزارات الموظفين- أسباب الثورة - فاروق يمهد للثـورة، ط٣، القـاهرة، مكتبـة النهضـة المصرية، ١٩٦٤، ص ص ١٦١-١٦٦

انظر أيضا:

Vatikiotis, P. J, The history of Modern Egypt from Muhamad Ali to Mubarak,٤th ed., London, Weidenfeld and Nicolson,١٩٩, pp, ٣٧٦-٣٧٩

(٥) عبد المنعم المشاط، العسكريون والتنمية السياسية فى العالم الثالث، فى السياسة الدوليـة، القاهرة، مركز الأهرام السياسية والاستراتيجية، ع ٩٢، إبريل ١٩٨٨، ص ص ٣٦-٥٥

(٦) المرجع السابق، نفس الصفحات

see also

Carnoy Martin, Samoff Joel, Education and social Transition in the Third World ,New Jersey, Princeton Uni., ١٩٩٠, ٥١-٥٣

(٧)جمال حمدان، شخصية مصر،القاهرة، عالم الكتب،ج٢، ١٩٨١، ص ص ٥٥٨،٥٥٩

(٨)أحمد حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو، الجزء الأول، مصـر والعسـكريون، القـاهرة، دار الموقف العربى، صفحات متفرقة

(٩) عبد الرحمن الرافعى، ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ٢٦

(١٠)http://www.ask.com/main/followup.asp?qCategory=GEOG&ask=egypt+٪٢Brevolution&qSource=٠&origin=٠...

(١١)أنور عبد الملك، المجتمع المصرى والجيش، ترجمة محمود حداد وآخرين، بيـروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٧٤، ص ٢١٦، نقلا عن طلعت عبد الحميد، دراسة تحليلية للفكر التربوى فى مصر حول دور الطبقة الوسطى فى العمل الثورى انظر:

-محمد أحمد إسماعيل على، دور المثقفين العرب فى التنمية فى، الوحدة، المغـرب، المجلـس القومى للثقافة العربية، السنة الرابعة؛ ع ٤٥ يونيو ١٩٨٨، ص ص ٩١-١٠١

(١٢) أنور السادات، صفحات مجهولة، المرجع السابق، ص ص ٢-١٥

عبد الرحمن الرافعى ، ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص٢٧

طارق البشرى، الحركة السياسية فى مصر ١٩٤٥-١٩٥٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.د.ت. ص ص٤٥٦-٤٧٥

(١٣) إبراهيم الطحاوى، أسرار التيار الإسلامى لثورة يوليو، مجلة النور، إسلامية، أسبوعية، ع ٢٠ / ٢٨ يوليو، ١٩٨٢

(١٤) خالد محى الدين ، محضر أقوال لعبد العزيز رمضان- عبد الناصر وأزمة مارس،

(١٥) بولانتزاس، نيكولاس، السلطة السياسية والطبقات الاجتماعية، ترجمـة عـادل غنـيم، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩، ص١١٢

(١٦) Carnoy Martin, Samoff, Joel, Education and Social Transition in the Third World, New Jersey, Princeton University Press, ١٩٩٠, pp٥٠-٥٣

(١٧) بولانتزاس، نيكولاس، مرجع سابق، ص ص ٤٦-٥٣

(١٨) أحمد حمروش،الانقلابات العسكرية، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٨٠، ص ١٢

◆ يذكر أحمد حمروش فى كتابه، الانقلابات العسكرية أن لم يكن فى الجـيش المصـرى ابنـا لإقطاعى أو رأسمالى كبير

(١٩) أنور عبد الملك، دور الجيش فى الثورة الوطنية المصرية من ١٩٥٢- ١٩٦٧ فى الجيش والحركة الوطنية ...، بيروت، دار بن خلدون ، ١٩٧١، ص ص ٦٨-١١٨

(٢٠) الاتحاد الاشتراكى العربى، أمانة الشباب، السادات ومسئوليات البناء والتحرير: الـذكرى الثانية لثورة التصحيح فى ١٥ مايو ١٩٧٣، القاهرة، ١٩٧٣، ص ص٦٧-٧٠

(٢١) حول هذا الموضوع، أنظر أنور عبد الملك، الجيش والحركة الوطنية، مرجع سابق

(٢٢) أحمد حمروش، مرجع سابق، ص ٥٨،٥٩

(٢٣) أنور عبد الملك، المجتمع المصرى والجيش ١٩٥٢-١٩٦٧، القاهرة، المحروسة، ١٩٩٨، ص ص ١٤٢- ١٥٠(كتاب المحروسة ٢٧)

(٢٤) مجدى محمد حسنين، البناء الطبقى فى مصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص ١٣

(٢٥) أوبريان، باتريك، ثورة النظام الاقتصادى فى مصر من المشروعات الخاصة إلى الاشتراكية، تعريب وتعليق خيرى حماد،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٦٦، صفحات متفرقة

(٢٦) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة ،القاهرة، اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، د. ت، ص ١٨

- أوبريان ،باتريك، ثورة النظام الاقتصادى فى مصر من المشروعات الخاصة إلى الاشتراكية ،تعريب وتعليق .

خيرى حماد، الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠، ص ٩٣

-رمزى زكى، الاعتماد على الذات بين الأحلام لنظرية وضراوة الواقع، مرجع سابق،ص ١٥٧-١٦٠

- عادل حسين، نحو فكر عربى جديد :الناصرية والتنمية والديمقراطية ،القاهرة دار المستقبل العربى، ١٩٨٥،ص

- أحمد فارس السلطة السياسية والتنمية منذ ١٨٠٥ وحتى الآن، القاهرة، الأهرام الاقتصادى، ١٩٩٣، ص ص ٦٢-٦٦ (ع ٦٤

Hopwood,Derek ,Egypt : Politics and Society ١٩٤٥-١٩٩٠, London,Routlege,١٩٩٣ , p٣٩

(٢٧) سعد الدين إبراهيم، الحراك الاجتماعى وتوزيع الدخل، فى جودة عبد الخالق (محرر) الاقتصاد السياسى لتوزيع الدخل فى مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٩٣ ، ٦١٧

(٢٨) رمزى زكى، الاعتماد على الذات...، مرجع سابق، ص ص ١٥٧-١٦٠

(٢٩) عبد الرحمن الرافعى، ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢،: تاريخنا القومى فى سبع سنوات، القاهرة، دار المعارف، ص ٤٦٥

(٣٠) عادل حسين الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية، مرجع سابق، ص،٤١

(٣١) لوتسكيفتش، ف. أ.، عبد الناصر ومعركة الاستقلال الاقتصادى ١٩٥٢– ١٩٧١، ترجمة سلوى أبو سعدة وصل بحر، بيروت، دار الكلمة للنشر، ١٩٨٠، ص ١٠٢

(٣٢) عادل حسين، المرجع السابق، ص،٤٥

(٣٣) سمير أمين، أزمة المجتمع العربى، القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٥، ص ٥٨

(٣٤) عبد الرحمن الرافعى، مقدمات ثورة ٢٣ يوليو١٩٥٢، ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٤، ص ١٦٨

(٣٥) المرجع السابق

(١)على الجريتلى، خمسة وعشرون عاماً : دراسة تحليلية للسياسات الاقتصادية فى مصر١٩٥٢– ١٩٧٧، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٧٧، صفحات متفرقة، ص ص ٩١–١٠٥

انظر أيضا:

Vatikiotis,P.J., The History of Egypt from Mohammed Ali to Mubarak,٤th ed, London, Weidenfeld and Nicolson, ١٩٩١, p p ٤٦٧–٥٠٠

(٣٧) غالى شكرى، الثورة والثورة المضادة فى مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٩٧، ص٤٠

(٣٨) سعد الدين إبراهيم، الحراك الاجتماعى وتوزيع الدخل، مرجع سابق، ص ٦١٩

(٣٩) غالى شكرى، مرجع سابق، ٤٠

(٤٠) جودة عبد الخالق، التنمية والاعتماد على النفس والعدالة: تساؤلات من وحى التجربة المصرية فى الاعتماد المفرط على المساعدات الخارجية ، فى التنمية الاقتصادية العدالة الاجتماعية فى الفكر التنموى الحديث مع إشارة خاصة للتجربة المصرية، بحوث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الرابع للاقتصاديين المصريين ا، القاهرة٣–٥ مايو ١٩٧٩، القاهرة الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع، ١٩٨١

(٤١) جلال أحمد أمين، قصة ديون مصر الخارجية، القاهرة، دار مختار للطباعة والنشر،١٩٨٧، ص ٦٤–٦٥

(٤٢) رمزى زكى، الاعتماد على الذات...، مرجع سابق، ص ١٥٦، ١٥٧

(٤٣) عادل حسين، المرجع السابق، ص ٤٠

(٤٤) أمانى عبد الرحمن صالح، التطور الديمقراطى فى مصر ١٩٧٠-١٩٨١) دراسة تحليلية لمتغير القيادة فى تجربة مصر الديمقراطية فى السبعينيات رسالة ماجستير "غير منشورة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٩٧٥ ص ٨٤

(٤٥) محمد حسنين هيكل، أكتوبر ٧٣ السلاح والسياسة، القاهرة، مركز الأهـرام للترجمـة والنشر، ١٩٩٣، ص ص ٢٠٤-٢٤٣

(٤٦) المرجع السابق

(٤٧) عادل غنيم، مرجع السابق، ص ١٠٧، ١٠٨

٤٨- Tschirgi, Dan, The American Search for Mideast Peace, Cairo, American University in Cairo Press, ١٩٩١, pp٧٦-٩٧

and

Weinbaum, Marvin G, Egypt and Politics of U.S. Economic Aid , London, Westview Press, ١٩٨٦, p ٢٦

(٤٩) سعد الدين إبراهيم وآخرون، صور المستقبل العربى، ط٢، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٩، ص ١٤٧

(٥٠) ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئاسة الجمهورية، بيان الرئيس محمد أنور السادات فـى ١٩٧١/٨/٣٠

(٥١) رمزى زكى، فكر الأزمة، القاهرة، مكتبة مدبولى ١٩٨٧، ص ٢١، ٢٢

(٥٢) جلال أحمد أمين، محاولة لتفسير الاقتصاد المصرى من الاستقلال إلى التبعية، مرجع سابق، ٦٠

(٥٣) رضا هلال، صناعة التبعية، القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٧، ص ١٣

(٥٤) معهد التخطيط، مصر تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٤

(٥٥) رمزى زكى، فكر الأزمة، مرجع سابق، ص ١٥٦، ١٥٧

(٥٦) رضا هلال ، مرجع سابق، ص٦٤

-وزارة التخطيط الخطة الخمسية الثانية للتنمية القتصـادية والاجتماعيـة ٨٧/٨٨-٩١/٩٢، وخطة عامها الأول ٨٧/ ٨٨، ج١- المكونات الرئيسية،١٩٨٧ص ٥٦،٥٣

(١) رضا هلال، صناعة التبعية، مرجع سابق، ص ٦٤

(٥٩)الجهاز المركزى للمحاسبات، الادارة المركزية لمتابعة الخطة وتقييم الاداء ،تقرير عن أثر أستخدام القروض والمنح الامريكية المقدمة منذ عام ١٩٧٥ حتى ١٩٨٤/٦/٣٠ على الاقتصاد المصرى، ص ٢٢

(٦٠) رضا هلال، صناعة التبعية، المرجع السابق، ص ٧٤

(٦١) Weinbaum, Marvin, Egypt and Politics of U.S. Economic Aid Ibid, p٣٧

عادل غنيم، النموذج المصرى لرأسمالية الدولة التابعة مرجع سابق، ص ص ١٦٨، ١٧٤

(٦٢) رضا هلال، صناعة التبعية، المرجع السابق، ص ٦٤

(٦٣) جلال أحمد أمين، قصة ديون مصر الخارجية...،مرجع سابق،ص ٨٥

(٦٤) جودة عبد الخالق، مصر وصندوق النقد الدولى(آليات التبعية فى التطبيق)، فى قضايا فكرية: القاهرة ،ع ٢، يناير ١٩٨٦ص ص ١٤٩-١٦٩

(٦٥) رضا هلال، صناعة التبعية، مرجع سابق؟، ص ٦٥

٦٦- Weinbaum, Marvin G., Egypt and the Politics of U. S. Economic Aid, Ibid, p ٣٨

(٦٧) وزارة التخطيط، المرجع السابق، ص ٧٩،٧٨

(٦٨) جلال أمين، قصة ديون مصر الخارجية، ص٩٠

(٦٩) جلال أمين، قصة ديون مصر الخارجية...، مرجع سابق، ص ٩٧

(٧٠) محمد عارف، المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الأول: الوظيفية ملامحها العامة وأبعادها التاريخية وصورها المعاصرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١، ص ٧٤

◆ حول مفهوم الخريطة الاجتماعية انظر:

عزت حجازى، الخريطة الاجتماعية لمصر فى المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، مج٢٤، ع٣، سبتمبر ١٩٨٧، ص ص ٢٥-٥٥

بوتومور، الطبقات فى المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهرى وآخرين، الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٢

(٧١) عبد الباسط عبد المعطى، حسنين كشك، أهم التغيرات الاجتماعية فى القرية المصرية ذات صلة بمسائل السكان، فى المسألة الفلاحية والزراعية فى مصر، أبحاث ومناقشات الندوة التى عقدت فى القاهرة، القاهرة/ مركز البحوث العربية، ١٩٩٢، ص ٢٠١-٢٢٧

(٧٢) عبد الرحمن الرافعى، مقدمات ثورة يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ص ١٦٩، ١٧٠

(٧٣) طلعت عبد الحميد، دراسة تحليلية للفكر التربوى فى مصر من ١٩٥٢-١٩٧٠، مرجع سابق، ص ٣٤

(٧٤) محمود عبد الفضيل،حول التناقضات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة وبدائل سياسات التكيف: الحالة المصرية، فى المجتمع والدولة فى الوطن العربى فى ظل السياسات الرأسمالية الجديدة، القاهرة، مركز البحوث العربية، ١٩٩٦، ص ص ٢١-٥٧

(٧٥) طلعت عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٣٤

(٧٦) أنور عبد الملك، المجتمع المصرى والجيش،

(٧٧) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى ١٩٥٢-١٩٨٠، القاهرة، ١٩٨٤

(٧٨) المرجع السابق

(٧٩) المرجع السابق

(٨٠) عبد الرحمن الرافعى، مقدمات ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ١٧٣

(٨١) محمد عزوق، قراءة فى أوراق على صبرى، القاهرة، المستقبل العربى،١٩٩٢، ص١٠٥،١٠٤

(٨٢) أحمد الشربينى، التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فى رءوف عباس حلمى (محرر) أربعون عاما على ثورة يوليو: دراسة تاريخية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢، ص ص ١٢٥-١٦٥

(٨٣) محمود جاد، الطبقة الوسطى المصرية: الدور والإمكانية، ورقة بحث مقدمة للندوة السنوية الأولى عن المجتمع المصرى فى ضوء متغيرات النظام العالمى، القاهرة ١٠-١١ مايو، ١٩٩٤

(٨٤)Berger Morro, Bureaucracy and Society in Modern Egypt: A Study of the higher civil Service, N.J: Princeton University Press, ١٩٥٧, p ١٥

(٨٥) جمال مجدى حسنين، البناء الطبقى فى مصر (١٩٥٢-١٩٨٠) القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨١، ص ٥٤

(٨٦) برهان غليون، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، ط٣، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٩٠، ص ١٠٤، ١٠٥

(٨٧) مصطفى حجازى، التخلف الاجتماعى، ط٦، بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٩٢، ص ص ٧٥-٨٠

(٨٨) برهان غليون، مرجع سابق

(٨٩) محمد السيد سعيد، أحوال الطبقة الوسطى، في أحوال مصرية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، س١، ع١، صيف ١٩٩٨، ص ص ٥٨-٦١

(٩٠) أنور عبد الملك، الإبداع والمشروع الحضاري، القاهرة، دار الهـلال، ١٩٩١ ، ص ٨٧(كتاب الهلال، ع ٤٩١)

(٩١) سلوى غريب جادو، مرجع سبق ذكره، ص ١٠١

(٩٢) جلال أمين، ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصرى فى نصف قرن مـن ١٩٤٥-١٩٩٥، ص ٧٩.

(٩٣) Carnoy, Martin, Education and Social Transition, op.cit, p p ٦٣-٧٠

(٩٤) نفيسة عمران الشاذلى، التخطيط الكيفى للتعليم الإلزامى فى جمهورية مصر العربية مـن علم ١٩٥٢-١٩٩٠: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٩٧، ص ٢٦

(٩٥) سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عـالم الكتـب، ١٩٨٣، ص ٤٣٢

(٩٦) ساطع الحصرى، حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، القاهرة، جامعة الـدول العربيـة: الادارة الثقافية، ١٩٤٩، ص ٣٦١

(٩٧) فى هذا الشأن: انظر:

عوض توفيق عوض، علاقة مجانية تعليم المرحلة الأولى فى مصر بالعدالة الاجتماعية بين التلاميـذ: دراسة تحليلية من ١٩٢٣-١٩٨١، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة للى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ص ١١٢-١١٨

(٩٨) نفيسة عمران الشاذلى، مرجع سابق، ص ٢٨

(٩٩) عوض توفيق، حسن صبرى، وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠، ص ص ١١٥-١٢٤

(١٠٠) وزارة التخطيط، سلسلة دراسات إحصائية عن تطور التعليم قبل الجامعى فى مصر فى ثلاثـين عاما (خلال الفترة من ٥٩/ ١٩٦٠-٨٨/ ١٩٨٩)، القاهرة، ١٩٩١،ص ٢٠

(١٠١) المرجع السابق، ص ٧١

(١٠٢) الاحصائية خاصة بعلم ١٩٥٣/١٩٥٤ بداية ظهور المرحلة الإعدادية

(١٠٣) محمد خيرى حربى وآخرون، تطور التربية والتعليم فى الجمهورية العربيـة المتحـدة خـلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠-١٩٧٠)، القاهرة، اليونسكو، ١٩٧٠، ص ١٣٢

الفصل الرابع

الفاعلون الرسميون والمتلقون للخطاب الرسمى

تناولنا فى الفصل السابق المجتمع المصرى منذ ١٩٥٢-١٩٨١ والقوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية المحددة للخطاب الرسمى للدولة ومن ثم الخطاب التعليمى والصانع للسياسة التعليمية.

ويحاول الفصل الحالى تقديم رؤية حول طبيعة الخطاب السياسى للدولة فى فترة الدراسة محاولا توضيح طبيعة كل من المرسل والمتلقى للخُطاب الرسمى، وإبراز محددات الخطاب، والقوى السياسية الصانعة له، وطبيعة المتلقى ومدى تأثره بالخطاب السياسى الفاعل والذى من خلاله تتبلور كافة المنظومات الفاعلة فى المجتمع وعلى رأسها التعليم. ولتوضيح ذلك ينقسم الفصل إلى المحاور التالية:

المبحث الأول: الخطاب الرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

١. طبيعة صانع الخطاب
٢. طبيعة الشعب المصرى بشكل عام ومدى تفاعله مع الخطاب فى هذه المرحلة.

المبحث الثانى: الخطاب الرسمى للدولة فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

١. طبيعة صانع الخطاب.
٢. التغيرات الطارئة على الشعب المصرى ومدى تفاعله مع الخطاب فى هذه المرحلة.

المبحث الأول

الخطاب الرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

تناولنا فى موضع سابق آليات بناء الخطاب، والذى نعنى به هذا المنتج للفكر المطروح من خلال نصوص، ما هى إلا رسالة من الكاتب إلى القارئ، وقد تكون هذه الرسالة أما رسالة شفوية أو مكتوبة، بشرط أن تحقق الاتصال بين

صانع أو كاتب الخطاب وبين مستميعيه، ومن هنا يكون الخطاب عملا على الرغم من أنه من إنتاج صانعه، إلا أننا لا نستطيع أن نغفل دور المتلقى لفكرة الخطاب؛ من حيث استيعابه لهذه الفكرة التى لا تتم من فراغ بل من وعيه وخبراته، ومن هنا يسعى صانع الخطاب إلى إبراز وجهات نظره والفكرة التى هو بصددها من خلال وعيه وخبراته أولا، ثم من فهمه ثانية لطبيعة المتلقى[١] أى بالجنس الذى ينتمى إليه القارئ ووضعه الاجتماعى، واللحظة التاريخية التى يعيش فيها، والتى يطلق عليها "القوى المولدة الثلاث- الجنس والوسط واللحظة"- التى ينتج فيها النص[٢]؛ ومن ثم فإنه يلجأ إلى إبراز أشياء والسكوت عن أشياء أخرى فى النص[٣]، والتى يسميها علماء البلاغة ، نظرية البرهان[٤] والتى لا تنمو إلا من خلال معرفة جمهور المستمعين.

ولفهم طبيعة الخطاب السياسى فى التعليم يستلزم الأمر الوقوف على طبيعة كل من صانعه ومتلقيه، وبقول أخر طبيعة رئيس الجمهورية باعتباره المُعبر والمسئول الأول عن سياسة الدولة حيث نص الدستور فى مواده من ١١٩-١٤٥ على أن الرئيس المنتخب يضع بالاشتراك مع الحكومة، السياسة العامة للدولة فى جميع النواحى السياسية والاقتصادية والإدارية، ويشرف على تنفيذها، كما أن له الحق فى حضور جلسات مجلس الوزراء ورئاستها، وحق اقتراح القوانين وإصدارها، بل حق إصدار قرارات لها قوة القانون بتفويض من مجلس الدولة وهو القائد الأعلى للقوات المسلحة[٥]. هنا لا تكون الحكومة إلا أداة تنفيذية تُسأل أمام مجلس الدولة، فى حين أن ليس لها الحق فى سؤال صاحب القرار أو صاحب السلطة بمعنى أخر فإن رئيس الجمهورية، قد يكون بهذا قد أمتلك وفقا للدستور كل مقاليد الأمور فى يديه[٦]. والذى بها أضحى مصدراً للشرعية، ومنبعا للسلطة على نطاق المجتمع كله[٧].

ثم طبيعة الشعب المصرى والمتلقى لهذا الخطاب ومدى مساهمته فى صناعته، ومدى تقبله أو رفضه له.

طبيعة صانع الخطاب في الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١

بدأت هذه المرحلة بثورة يوليو ١٩٥٢ والتى كان الضباط الأحرار هـم القائمون بها، وبالتالى فكان من الطبيعى أن يمسك هؤلاء بمقاليد الحكـم، وقـد قدمنا فى الفصل السابق بشكل إجمالى طبيعة العسكريين فى الحكم، وتميزت الفترة من ١٩٥٢-١٩٥٤ بمحاولات الاستقرار والتوازن، وبالتالى لم تتضح الرؤية فى طبيعة الرئيس الجديد حتى عام ١٩٥٤ والتى تزعمها الرئيس جمال عبد الناصر. والذى كان ذو طبيعة خاصة نحاول أن نتناولها بالتحليل قبل البدء فـى دراسـة الخطاب المُلقى من جانبه ومن ثم طبيعة المرحلة.

الرئيس جمال عبد الناصر: النشأة والتكوين

ولد جمال عبد الناصر فى الإسكندرية فى يناير من عام ١٩١٨، وإن كان ينحدر فى الأساس من صعيد مصر من قرية بنى مر بأسيوط، والتى حرص والده على استخراج شهادة ميلاده منها، وكان للأصـل الصـعيدى دوره فـى تكـوين شخصية ناصر الجسمانية والعقلية[٨]. فقد انحدر جمال عبد الناصر مـن أسـرة مستنيرة، حيث كان جده حسين خليل سلطان قد تولى زمام المبادرة فى تعليم أهل قريته النائية، واشترك مع أهالى القرية فى فتح كتاب لتعليم الأطفال القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة، ومن ثم فقد كان عبد الناصر (الأب) من تلاميـذ أبنـاء هذه القرية، وأراد الجد أن يُكمل تعليم أبنه فأرسله إلى أخواله فـى الإسـكندرية حيث حصل على الشهادة الابتدائية، وعين موظفا صـغيرا بالبريـد فـى مدينـة الإسكندرية، والتى تزوج واحدة من بناتها عام ١٩١٧، وأنجب منها جمال عبـد الناصر[٩]، وعندما بلغ جمال الثالثة من عمره انتقل والده مرة أخرى إلى مسـقط رأسه أسيوط [١٠]، وفى سن السابعة أرسله أبوه إلى عمه خليل الموظف بـوزارة الأوقاف بالقاهرة، والذى كان تلقى تعليمه بمساعدة شقيقه عبد الناصر ومن ثـم فقد حان الوقت ليتحمل مسئولية ابن أخيه ليتلقى تعليمه[١١]، الأمر الـذى شـكل

عاملاً هاماً فى تكوين شخصية ناصر الثقافية؛ حيث كان هـذا العـم أيضـا مـن الوطنيين، وقد تم اعتقاله إبان ثورة ١٩١٩؛ الأمـر الـذى حـال دون زواجـه وعوضه عن ذلك تبنى ابن صديقه؛ والذى كان استشهد فى واحدة من المظاهرات ضد الاستعمار[١٢]. وكان هذا بمثابة ترسيخ الروح الثقافية والوطنية لناصر حيث بدأت أسئلته تجد سبيلها إلى الإجابات التى ما برحت خياله، وأثرت هذه الطفولـة المبكرة على مزاجه الخاص[١٣]؛ حيث لم يكن مثل بقية الأقران فى مثل سنه يميل إلى اللهو والفكاهة الأمر الذى وُصف من قبل الآخرين بأنه سودوى المزاج [١٤]، وقد يكون هذا الوصف مصيب إلى حد ما فقد اتضحت فيما بعـد لأحاديثـه مـع الشباب[١٥]، وعندما بلغ جمال التاسعة توفيت أمه، ولم يُخبره والده فى حينه حتى أن عاد إلى قريته فى الأجازة الصيفية ليتلقى خبر الوفاة، والـذى كـان إثـر مرض ولم تتلق العلاج الجيد نظرا لعدم توافر سبل العلاج فى القريـة الصـغيرة النائية، الأمر الذى أثر كثيرا على ناصر[١٦] . وتزوج أبوه مرة أخرى، الأمر الذى أثر تأثيرا بالغا على وجدانه. وأدت إلى توتر علاقته مع أبوه الـذى كـان دائـم الخلاف معه لمعارضته أعماله الثورية[١٧].

وبعد وفاة أمه عاد جمال مرة أخرى إلى الإسكندرية حيث كان انتقال والده للمرة الثانية إليها ليكمل تعليمه الثانوى. وفى بداية الدراسة الثانوية اشترك ناصر فى إحدى المظاهرات المناهضة لحكومة إسماعيل صدقى باشا[١٨]، ومن الجـدير بالذكر أن اشتراك ناصر فى هذه المظاهرة بالمصادفة وكان عمره آنـذاك ثالثـة عشر عاما، ولم يكن يعرف سبب هذه المظاهرة[١٩]. الأمر الذى أدى إلـى تـوتر العلاقة مع أبيه الذى كان يخشى على أبنه أن يسلك مسلك عمه خليل، ومـن ثـم قرر أن ينقل أبنه إلى مدرسة أخرى بمنطقة حلوان بالقاهرة ، إلا أن الأمـر لـم يستمر أيضا لفترة حيث تم انتقال الوالد مرة أخرى إلى القاهرة وبالتبعية تم نقـل عبد الناصر إلى مدرسة النهضة الثانوية والتى ظل بها هذه المرة حتى بلغ عامه الثامن عشر.[٢٠] وفى المدرسة الثانوية بدأ جمال عبد الناصر عمله السياسى هذه

المرة بشكل جدى حيث تزعم فى عام ١٩٣٥ مظاهرة بدأت بخطاب حماسى جياش أدى إلى اشتراك المدرسين مع الطلبة فى التظاهر، وفى نفس الوقت أرسل مندوبين من زملاءه للمدارس الأخرى يدعوهم فيه للمشاركة، ولمحاصرة للمظاهرات أمر الإنجليز بفتح كوبرى عباس فأصدر جمال أوامره بالتوجه إلى بيت الأمة (منزل الزعيم سعد زغلول) والذى كان مقر تجمع حشود هائلة من المصريين فى انتظار ما سوف يعلنه النحاس باشا إزاء الموقف إلا أن الجنود الإنجليز فتحوا النار على المتظاهرين وأصيب جمال عبد الناصر هذه المرة فى جبهته مما اضطره إلى الذهاب إلى المستشفى وأصبح من هذه اللحظة اسمه بين قوائم المتظاهرين فى وزارة الداخلية.[٢١] الأمر الذى أدى إلى حرمانه و فصله من المدرسة بتهمة تحريض الطلبة، إلا أن إضراب الطلبة فى فصولهم أدى إلا تراجع الناظر عن قراره وإعادته إلى المدرسة ومن ثم تقدم لامتحان البكالوريا وتم الحصول عليها.[٢٢]

وبعد حصوله على البكالوريا فى العام التالى تقدم للالتحاق بالكلية الحربية إلا أنه لم يُقبل بها نظرا لانحداره من الطبقة الوسطى من ناحية، وما ورد فى سجله من اشتراكه فى المظاهرات من ناحية ثانية، وعدم وجود "وساطة" فى ملف التقديم من ناحية ثالثة، مما اضطره للتقدم لكلية الحقوق. وفى العام التالى فتحت الكلية الحربية أبوابها لأبناء العامة للتقدم فعاد مرة أخرى وتقدم للكلية الحربية وفى هذه المرة قرر جمال عبد الناصر البحث عن وساطة، ومن ثم فقد لجأ إلى عمه خليل طالبا مساعدته فى هذا الشأن، وبالفعل تدخل العم من خلال صديق له يعمل نائبا لسكرتير عام وزارة الحربية، والمعروف عنه اهتمامه بتربية الكوادر الوطنية بين ضباط الجيش وبالفعل تم قبول جمال بين صفوف الكلية الحربية، ومن الجدير بالذكر أنه فى هذا العام تم قبول عدد من أبناء الطبقة الوسطى أمثال عبد الحكيم عامر، حسين الشافعى، وخالد محى الدين وزكريا محى

الدين.. وعدد من الضباط الأحرار الذين قادوا ثورة يوليو(٢٣)، وقبض بها هو وعدد من أبناء طبقته وتخرج منها وهو فى العشرين من عمره(٢٤).

وقد أدى التجوال من مدينة إلى مدينة إلى فقدان الشعور بالانتماء الأسرى لدى عبد الناصر، الأمر الذى شكل وعيا خاصًا لديه بالبحث عن كيان اجتماعى أوسع ليشمل الوطن والأمة بأكملها.(٢٥)

الطبيعة الشخصية لجمال عبد الناصر

وعن الطبيعة الشخصية لناصر كما يصفها السادات فى كتابه عن الثورة وعبد الناصر بأنه "كان عميق التفكير، مثيرا لموضوعات جادة حتى أثناء جلسات المرح مستنبطا منها فكرة أو رأى يثير مناقشات حولها. وناصر كان كثيرا ما ينطوى على نفسه. ويعتبر شدة الحياء من أهم الصفات التى يتصف بها فهو يكيف حياته بمثله الصعيدية الخاصة فيكون وديعا رقيق متدفق الحنان، حلو الإخاء والصداقة، مستأثر بحب ولحترام الآخرين. وفى نفس الوقت ينقلب أسدا صهورا إذا ما استشعر مجرد التفكير فى الاعتداء عليه"(٢٦).

كما عُرف عن ناصر التحكم فى أعصابه،(٢٧) والتريث والصبر والتفكير الكثير،(٢٨) ولا يستطيع المرء أن يعرف ما يدور بذهنه،(٢٩) وهو قادر على إنشاء الألفة والود والصداقة مع كل المحيطين به.(٣٠) وهذا من الأمور التى كان يخشاها قواده فى الجيش و البوليس السياسى من القبض عليه حتى لا يثير سخط الجيش عليهم.(٣١)

ويقول يوجين جويتين مدير المخابرات الأمريكية سابقا " مشكلتنا الحقيقية مع جمال عبد الناصر أنه بلا رذيلة مما يجعله من الناحية العملية غير قابل للتجريح، فلا نساء ولا خمر ولا مخدرات، كما لا يمكن شراؤه أ ورشوته، أو حتى

تهويشه.. نحن نكرهه ككل، ولكننا لا نستطيع أن نفعل تجاهه شيئا، إنه فعلا بـلا رز يله.. وغير قابل للفساد"[٣٢]

أما ما يقوله هو عن نفسه يتضح فى رسالة كتبها لصديقه حسن النشار" كل عيبى فى عملى إنى دوغرى، لا أعرف الملـق، ولا الكلمـات الناعمـة، ولا أتمسح فى الأذيال، شخص هذه صفاته يُحترم من الجميع، ولكن الرؤساء يا حسن يسوؤهم ذلك الذى لا يتملق و لا ينافق.. فهذه كبرياء، وهم شبوا على المذلة فى كنف الاستعمار يقولون "كما كنا يجب أن يكونوا" كما رأينا يجب أن يروا" والويل كل الويل لذلك المتكبر _ كما يقولون _ الذى تأبى نفسه السير على منوالهم"[٣٣]

بدايات تكون الفكر السياسى عند ناصر:

تكونت أفكار ناصر السياسية والوطنية منذ الصغر كما أوضحت الدراسة سلفا والتى يمكن أن نلخصها فى عدد من المحاور على النحو التالى:

١. الأجواء السياسية المختلفة والأحداث العديدة المتوالية: والتى كانت تسترعى نظره منذ طفولته مثـل أوضـاع الفلاحـين المعـدمين، وثكنـات الاحتلال.واشتراكه فى المظاهرات الهاتفة بعودة دستور ١٩٢٣، ومظـاهرات ١٩٣٦.[٣٤]

٢. القيم الاجتماعية الموروثة: والتى كان لها عميق الأثر فى حياتـه[٣٥] والتى ساهمت فى تصوراته فيما بعد حيث كان يتبلور ذلك فى لعب الأطفـال والشعارات التى كانوا يتغنون بها " يارب يا متجلى أهلك العثملى" " يارب يا عزيز ...داهية تأخذ الإنجليز"[٣٦]

٣. البعد القـومى : حيث كان لوعد بلفور أثراً عميقاً لمعظم الدول العربيـة التى هبت لشجب هذا التصريح حيث يذكر ناصر قيادته لمظاهرة وهو طالـب فى الثانوى فى ذكرى وعد بلفور من كل عام[٣٧].

القراءات التى أثرت على تكوين الوعى عند جمال عبد الناصر

حاول كثير من الباحثين العرب والأجانب تصنيف قراءات عبد الناصر، والتى تم الحصول عليها من خارج المدرسة والكلية الحربية وكانت تشمل الكتب والمجلات والجرائد العربية، ويكاد يكون هناك اتفاق فى هذا التصنيف الذى قام به حيث صنفت إلى كتب دينية ، وتاريخية ، وسياسية، واقتصادية، كتب أدبية وسير شخصية، وتنوعت هذه المجموعة ما بين كتب على المسوى العالمى، وأخر على المستوى الإقليمى، وكتب على المستوى المصرى[٣٨]

وقد بلغت هذه القراءات (مع ملاحظة أنها القراءات التى تم حصرها من مكتبات المدرسة الثانوية والكلية الحربية فقط) حوالى ٧٥ كتابا، ومن الملاحظ من نوعيات الكتب التى قرأها عبد الناصر تنوعها بين الموضوعات المختلفة، بالإضافة إلى اهتمامه الخاص بسير الزعماء سواء على المستوى المصرى أو الإقليمى أو الدولى . ويرى البعض أن قراءاته فى الإصلاح الدينى أمثال محمد عبده وجمال الدين الأفغانى كانت ذات أهمية فى تحويل تفكير جمال عبد الناصر من الأيديولوجية الدينية إلى الأيديولوجية القومية العربية[٣٩]

قراءته لفولتير، وروسو بجانب السير الذاتية للزعماء أمثال نابليون ومهاتما غاندى[٤٠]، لاسكى ونهرو والإسكندر الأكبر، ويوليوس قيصر، والذى كان قد قام بتمثيل دوره فى إحدى المناسبات فى المدرسة الثانوية، و أنوين بيفان حيث بدأ إعجابه بالأفكار الاشتراكية والتى بدأت تتكون شيئا فشيئا[٤١] كذلك كان من أهم اهتماماته قراءته قراءات عن مشكلات العالم العربى، والتاريخ السياسى، والتاريخ الإسلامى ومن أهم قراءاته فى هذا المجال "المدافعون عن الإسلام" كما حرص على تعلم اللغة الإنجليزية حتى يتمكن من قراءات تاريخ الدول الأجنبية.[٤٢]

كذلك كان من أهم قراءاته الأدبية نائب فى الأرياف لتوفيق الحكيم والذى كان له مكانة خاصة عند ناصر، ومن أهم ما قرأه لتوفيق الحكيم والذى كان نو

أثر بالغ الأهمية فى تفكير ووجدان ناصر "عودة الروح" والتى تـرى أن الشـعب المصرى فى انتظار الرجل الذى تتمثل فيه كل العواطف وأمانيـه ويكـون رمـز الغاية".(٤٣) كذلك كان إعجابه الشديد بقصة "أم القرى" والتى كانت تتحدث عـن اتحاد الإسلام ويرى أن سبب تخلف الشرق أن الحكم ملكى، وأمراءه يعيشون فى بذخ وترف " إن تخلفنا ناتج عن كبوتنا التى انقلبت إلى غفلـة طويلـة، والـذى ينقصنا هو الزعيم والقائد، والذى سيكون شريف وقدوة للشعب، وينقصنا أيضـا رأى عام قوى، وفى الختام يختار مصر مركزا لوحدة لهذه الحركة"(٤٤).

ومن الجديـر بالذكـر أن ناصر تأثر كثيرا بعـدد مـن الشخصيـات الهامة فى حياته وعلى رأسها النبى محمد (صلى الله عليه وسـلم) كمـا تـأثر بالسيد المسيح (عليه السلام) ، ومن الشخصيات المعاصرة كـان تـأثره بعزيـز المصرى حيث يذكر أنه كان معجبا به عندما كان ضابطا صغيرا فى الجيش(٤٥) ، كذلك فكان لبعض الشخصيات العالمية تأثيرا على فلسفة عبد الناصر مثل غاندى .

ومن خلال هذا العرض الموجز السابق حول قراءات جمال عبد الناصـر يتضح أنه كان قد تبلور فى ذهنه منذ ريعان شبابه صورة الزعيم والبطل والـذى توحد معه وعمل ساعياً على تنمية هذا القائد بداخله من خلال قراءاته وأسـلوب حياته سواء العسكرية أو السياسية أو الخاصة أما حلمه الكبير بـالوطن الأكبـر القومى والوحدة الإسلامية التى هى القاسم المشترك للوطن العربى هـى بمثابـة الحلم الدائم الذى ما تهاون يوما للعمل على تحقيقها وهى من الأمور التى أشـار إليها فى فلسفة الثورة.

الحياة العسكرية فى حياة ناصر وتأثيرها عليه

ساعد التحاق ناصر بالكلية الحربية فى عام ١٩٣٧ والتحاقه بالجيش بعد تخرجه على تحقيق مآربه من العمل السياسى المنظم ، والذى كان يسعى إليـه،

ومن الواضح أن قراءاته فى مراجع الإستراتيجية العسكرية، وسير الزعماء والثورات والأدب ساعدته على التخطيط لفكرة الضباط الأحرار ومن ثم الثورة،

ومع التغيرات المستمرة فى الجيش نقل ناصر إلى عدد من الأماكن تراوحت بين شهر وأربعة أشهر انتهت به إلى السودان لمدة عامين، وأثناء هذه التنقلات كان يسعى لجمع الضباط حول فكرة الاستقلال والتى كانت النواة الأولى لفكرة الضباط الأحرار،(٤٦) والتى تم تشكيلها وبدء العمل بها كخلية سرية منظمة منذ عام ١٩٤٩.

وكانت الخلية الأولى لتنظيم الضباط الأحرار تضم عددا من الأسماء والتى من بينها كمال الدين حيسين والذى تقلد وزير التربية والتعليم فى الفترة من ١٩٥٤-١٩٦١ومع بداية ١٩٥٠ انضم إلى المجموعة عددا أخر من بينهم أنور السادات وانتخب جمال عبد الناصر رئيسا للجنة التنفيذية للضباط الأحرار،(٤٧) وقد أعلن جمال أن هذا التنظيم يقوم على ثلاثة أسس هى الصداقة، السرية التامة، والتفانى فى حب الوطن

بواكير العمل السياسى لجمال عبد الناصر:

تناولت الدراسة منذ قليل بداية اشتراك ناصر فى المظاهرات منذ كان طالباً فى الثانوى والذى اعتقل بسببها فى عام ١٩٣٦، وأصيب فى جبهته آنذاك، الأمر الذى أغضب والده، وثم نقله من المدرسة إلى مدرسة ثانوية أخرى، وما لبث أن انتقل إلى القاهرة مع والده للمرة الثانية؛ حيث التحق فى هذه المرة بمدرسة النهضة والتى كان يرى فيها ضالته المنشودة ، فسرعان ما كان يدعو زملاءه الطلبة إلى بيته بحى الخرنفش القريب من الأزهر ليتناقشوا فى أمور السياسة، مما دعى مدرس اللغة العربية آنذاك بتحذيره من حدته الوطنية، ونصحه بأن يخفى هذا الشعور الوطنى المتأجج، إلا أن جمال عبد الناصر رفض فى قوة وأدب هذه النصيحة التى لم يكن فى مقدوره العمل بها.(٤٨) وعلى الرغم

من اعتقاله فترة ليست بالقصيرة قبل امتحان البكالوريا إلا أنه تقـدم للامتحـان، حيث حصـل على البكالوريا بتفوق، ومن هنا بدأ العمل السياسى حيث أنضم إلى "حزب مصر الفتاة" التى كان قد تعرف على بعض أعضائها أثناء اعتقاله، ويعتبر حزب مصـر الفتاة أول حزب فى مصر ينادى بالعروبة، وعندما بدأت الخلافـات تدب فى الحزب خاب أمله وانتقل إلى حزب الوفد ولم يطل به الحال حتى اُلتحـق بالجيش بعد ذلك.(٤٩)

ومع قيام الثورة كان ناصر فى الرابعة والثلاثين من عمره، ومن ثم فكان من الضرورى أن يبحث هؤلاء الضباط عن كيان ذى رتبة للاحتماء باسمه، وكان اللواء محمد نجيب هو ذلك الشخص. واستمر نجيب هو القائد العام للثورة، وحتى ١٩٥٤ وبعد أزمة مارس آذار،(٥٠) والتى لعب فيها ناصر دورا كبيرا للعمل على إزاحة محمد نجيب،(٥١)وبالفعل نجح واستمر يمارس السلطة المطلقة كقائد للثورة حتى اُنتخب رسميا رئيسا للجمهورية فى ٢٣ يوليو١٩٥٦(٥٢). وساعده على هذا الاستمرار قرار تأميم قناة السويس، ثم انتصار مصر فى حرب ١٩٥٦.

وتميز ناصر طوال فترة الحكم والتى استمرت ثمانيـة عشـرة عامـا بممارسه الحكم منفردا على الرغم من مشاركة الآخرين فى القـرارات محـاولا معرفة رأى كل فرد منهم، إلا أنه كان يستأثر فى النهاية باتخاذ القرار. والتى كان محط تساؤل كثير مـن الصـحفيين حـول هـذا الانفـراد بالسـلطة ووصـفه بالديكتاتورية.(٥٣)

وعلى الرغم من هذا فقد ساعدته شخصيته الكارزمية فى احترام وحـب ليس فقط الشعب المصرى بل الشعوب العربية وشعوب العالم الثالث والتى كـان بالنسبة لها نموذجاً حياً لحركات التحرر الوطنية لهذه الشعوب.(٥٤)

الوعى القومى لجمال عبد الناصر

تعرضت الدراسة فى موضع سابق مدى تأثر جمال عبد الناصر بقصة أم القرى والتى كان يرى من خلالها صورة البطل المحرر للأمة العربية والإسلامية وإن تكون مصر هى المحور الذى تتحرك من خلاله الحركات التحررية

وفى كتابه فلسفة الثورة " أذكر فيما يتعلق بنفسى أن طلائع الوعى العربى بدأت تتسلل إلى تفكيرى وأنا طالب فى المدرسة الثانوية أخرج مع زملائى فى إضراب عام فى الثانى من نوفمبر من كل سنة احتجاجا على وعد بلفور الذى منحته بريطانيا لليهود ومنحتهم به وطنا قوميا فى فلسطين اغتصبته ظلما من أصحابه الشرعيين.وحين كنت أسائل نفسى فى ذلك الوقت لماذا أخرج فى حماسة ولماذا أغضب لهذه الأرض التى لم أرها؟ لم أجد فى نفسى سوى أصداء العاطفة،...ويستطرد ناصر فيقول بدأ الفهم يتضح وتتكشف الأعمدة التى تتركز عليها حقائقه لما بدأت أدرس وأنا طالب فى الكلية الحربية حملة فلسطين ومشاكل البحر المتوسط "(٥٥) وهنا يصبح وعى جمال عبد الناصر بالقضية الفلسطينية ليس على سبيل العواطف، وإنما بدأ البعد القومى الإستراتيجى يتبين له من خلال أمن المنطقة والتى تصبح فى خندق واحد وهو ما يعبر عنه فى نفس السياق بأنها حالة دفاع عن النفس حيث أن رفح ليست هى حدود مصر بل أن سلامتنا تتعلق بالتبعية بحدود الدول المشتركة معنا فى نفس المنطقة وفى هذه الحالة تصبح القضية الفلسطينية قضية دفاع عن النفس.(٥٦)

ويُعرب ناصر مرة أخرى على ضرورة الوحدة العربية حيث يعلن فى خطابة للجماهير فى عيد الثورة الثانى أن هدف حكومة الثورة هو أن يكون العرب أمة واحدة يتعاون أبنائها على الخير والشر وأن موقع الأمة العربية الجغرافى، وحضارتها ومواردها واتصالها بالمشرق الإسلامى يجعل منها أمة عربية قادرة على التأثير على العالم، ومن ثم فإن الثورة تؤمن بأن مشاكل العرب هى مشاكل

المصريين، وأن مشاكلهم الخاصة لم تصرفهم قط عن كل جهد عربى لتحرير العرب.[٥٧]

ومن المسلمات الأساسية لفكر ناصر العربى فإنه يرى إن رباط الإسلام رباط مقدس، يربطنا بدول وشعوب مسلمة فى أقاصى أسيا وأعماق أفريقيا، إلا أن هذا الرباط المقدس شئ وقضية الأمن ووحدة المصلحة شئ أخر؛ حيث أن هناك مرتكزات أساسية بجانب الدين وهى وحدة الثقافة ووحدة اللغة ووحدة التاريخ ووحدة الامتداد الجغرافى.[٥٨]

وتعتبر ثورة يوليو هى النموذج الذى سار بهداه معظم الثورات التحررية فى الوطن العربى والآراء التى كان يبديها ناصر كانت بمثابة المحرك الرئيسى لهذه الثورات التحررية.[٥٩]

ومرة أخرى نرى أن تأثير قراءات جمال عبد الناصر سواء الأدبية أو العسكرية قد لعبت دورا فى تشكيل تفكيره وتوجهاته السياسية. (الوحدة بين مصر وسوريا) ، حركات التحرر فى الجزائر، حرب اليمن، منظمة فتح، حلف بغداد... إلخ[٦٠] وقد تبلور هذا الاتجاه فى أحاديثه وخطبه المختلفة للطلبة العرب، بشكل عام وخطبه إلى الشباب والطلبة المصريين بشكل خاص؛ حيث لا يكاد يخلو حديث خاص أو خطاب إلا أن يكون فيه تنويها للقومية العربية بشكل عام والقضية الفلسطينية بشكل خاص وهو الأمر الذى سيتضح بجلاء فى حينه.

وكان من أهم ما سعى ناصر إليه هو جمع شمل العرب مقتنعا بضرورة القومية العربية[٦١] والتى ظلت حلما حتى تاريخ وفاته عام ١٩٧٠.[٦٢]

ثانيا: الشخصية المصرية

ستحاول الدراسة فى هذا الجزء إلقاء الضوء على طبيعة المتلقى للخطاب وهو الشعب المصرى ولتبيان هذه الطبيعة ترى الباحثة ضرورة تناول الموضوع من خلال:

١. أصل المصريين – النشأة والتكوين .
٢. علاقة المصرى بالحاكم والسلطة .
٣. سلبيات وإيجابيات الشخصية المصرية .

الشخصية المصرية - النشأة والتكوين

حظت الشخصية المصرية بالكثير من الدراسات حول نشأة وتكوين الإنسان المصرى، وتعددت النظريات حول هذا الموضوع،[٦٣] واختلفت كثيرا وتقاربت إلى حد ما. حيث جمحت كثير من الدراسات التى بحثت فى أصل المجتمع المصرى، فمنها من أصر على أن سكان مصر الأصليين جاءوا من مصدر خارجى، إما من جنوب أفريقيا أو من جهة البحر الأحمر، أو من الشمال من آسيا أو عن طريق الدلتا،

ومنهم من يصر على أن هناك اختلاط وتصادم بين كل الأجناس الوافدة، وعلى ذلك فإن هذا التفسير يحاول أن يركز على ثنائية جنسية تتألف من قوقازيين وزنوج، غير أن الأبحاث الحديثة قد أثبتت عدم صحة هذه التكهنات وتطرفها، ومن ثم سقطت علميا.[٦٤]

ويحاول حمدان تلخيص هذه النظريات فى تيارين أساسين وهما وحدة الأصل أى أنه أحادى العنصر، والثانى يذهب إلى تعدد العناصر الجنسية التى دخلت وأثرت فى المصرى القديم ، وبين هاتين النظريتين تتدرج بعض النظريات ما بين مؤيد ومعارض .

وتتلخص الأولى فى أن المصريين يتمثلون فى جنس واحد أو عُنصر واحد رغم كل الأجناس والهجرات المختلفة، واستند على ذلك على التركيب الجسمانى للمصريين، وقد أكمل بعض الباحثين ذلك وأدخلوا المصرى القديم فى جنسين هما الليبيين والإثيوبيين.

وتتخلص الثانية فى أن هناك جنسين مختلفين تماما واستدلا أيضا على ذلك من خلال التركيب الجسمانى ولكن فى هذه المرة من خلال اللون حيث وجدوا بين الجماجم اللون الأسود واللون الأبيض.(٦٥)

بينما ترى النظريات الحديثة أن هناك تيارات أربعة فى أصل المصرى والتى تدخل فى تكوين العقل المصرى وهم: التيار الإقليمى، التيار الإسلامى، التيار الاشتراكى، التيار الأفريقى.

<u>أولاً التيار الإقليمى</u>: ويتفرع من هذا التيار فروع أربع وهى:

<u>القومية العربية</u>: ويذهب أنصار هذا الاتجاه ومن بينهم أديب اسحق، وسليم النقاش وعبد الله النديم، وعلى يوسف، وقد كان الهدف وراء هذه النظرية هدفاً ثورياً ينادى بأن خير مصر يجب أن يكون للمصريين، وهو الأمر الذى تبنته الثورة العرابية، ومع التطور التاريخى أصبح المعنى يتضمن القومية المصرية وبدأت التفسيرات فى محاولة لجعل مصر قومية الأصل ويتأكد هذا الاتجاه مع الأزمات السياسية والقومية العربية.(٦٦)

<u>التيار الفرعونى</u> : ويعتبر هذا التيار على عكس التيار السابق والذى رأى البعض أنه تيار معادٍ للعروبة، ويذهب أنصار هذا التيار إلى أن الشخصية المصرية تستمد

جذورها الاساسية من الحضارة الفرعونية القديمة، وأن كل الشعوب التى وفدت إلى مصر ما هم إلا غزاة.(٦٧)

تيار رابطة البحر المتوسط : ويرى أصحاب هذا التيار أن مصر بحكم موقعها فى حوض البحر الأبيض المتوسط هى أقرب بالتبعية إلى العقلية الاوربية فى ذلك، ويعد من أنصار هذه النظرية الدكتور طه حسين الذى يرى فى كتابه مستقبل الثقافة " أمصر من الشرق أم من الغرب! ويستطرد فى معنى الشرق والغرب والذى يعنى به هو الجانب الثقافى حيث يطرح ليصل فى النهاية إلى أن العقل المصرى منذ عصوره الأولى إن كان تأثر بشيء فإنما تأثر بالبحر الأبيض المتوسط، وأن تبادل المنافع على اختلافها فإنما بتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط"(٦٨)، ويؤكد وجهة النظر هذه الدكتور حسين مؤنس حيث يرى أن تاريخ مصر مرتبط بتاريخ البحر الأبيض المتوسط، فحياتها لا يمكن أن تستقيم إلا إذا كانت موثوقة الصلة بهذا البحر، ويذهب إلى أن هناك ثلاث قوى هاجمت مصر، وهى أفريقيا وأسيا والبحر المتوسط، ويؤكد على أن القوى الثالثة وهى البحر المتوسط هى العنصر الأساسى لمصر(٦٩)

التيار الأفريقى : وهو على غرار التيار الإقليمى ولكن فى هذه المرة ينحصر الاتجاه فى وحدة مصر والسودان، أو وحدة وادى النيل ، أو وحدة مصر بدول أفريقيا .

ثانياً : الاتجاه الإسلامى: ويمثله تياران الأول تيار تقليدى متمثل فى الأزهر وبعض الجمعيات الدينية والتى نصبت نفسها زعيمة العالم الإسلامى.

أما التيار الثانى فيهدف إلى تسيس الدين، ويمثل هذا التيار أخوان المسلمين.(٧٠)

ثالثاً : الاتجاه الاشتراكى: وتذهب كثير من النظريات أنه فى المجتمع الهيدورلوجى يضطر الأفراد إلى التعاون ويصبح التنظيم الاجتماعى شرطاً أساسياً

وضرورياً لاستمرار الحياة، ومن ثم خلق مجتمع تعاونى فى ظل حكومة قوية تدير شئون الرى، وهو عنصر أصيل للاشتراكية، مما دعى البعض وصف الحياة فـــى مصر الفرعونية أن فرعون كان يدير مصر بشكل اشتراكى ويضيف حمدان أن ما تصنعه البيئة النيلية والرى الفيضى نوع ما من الاشتراكية العلمية أو اشتراكية ما قبل الاشتراكية العلمية(٧١) _ وسوف تتضح وجهة النظـر مــن خـلال الفتـرة الناصرية فى الحكم-

<u>الاتجاه الرابع: الاتجاه العربـى</u>: تعرضت مصر فى هذا الاتجاه إلـى بعـض اللبس حول عروبة مصر.وأى كان هذا اللبس فإننا سنسلم بعروبة مصـر نظـرا للتاريخ الثقافى المشترك والعقلية العربية التى تضمها وحدة اللغة، ويرى الجابري أن العقل العربى هو ما خلفته وتخلفه الثقافة العربية وان الثقافة العربيـة هـى الثابتة إذا ما تم نسيان كل شئ حيث يتشكل العقل العربى من المحيط الاجتمـاعى الثقافى فى تكوين خصوصيات الفكر.(٧٢)

ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين تيارين الأول والمتمثل فى النخبـة المثقفة وإبداعاتها الفكرية وميلهم لتبنى فكرة القومية العربية، أما التيار الثـانى يرى ضرورة الوحدة العربية تحت زعامة مصر على أن تكون كل أمة محتفظـة باستقلاليتها.(٧٣)

وعلى الرغم من هذه النظريات وما بينها من اختلافات فهناك من يرى أن مصر بلد معزولة منغلقة على نفسها مما يجعلها مختلفة عن سائر البلدان، وفـى المقابل هناك من يرى أن مصر لم تكن فى عزلة أبدا ، بينما يفسر جمال حمـدان فى أسلوب رشيق يفسر به الشخصية المصرية التاريخية، ومن ثم يمكننا أن نحلل من خلالها كيان مصر الحضارى .

" أن التناسق الدقيق بين أثر الموقع والموضع قد زاوج فيها بين العزلة والاحتكاك فى زواج سعيد، أخذ من كل منهما محاسنه دون أضداده، ويجعل منها

منطقة اتصال ومنطقة انفصال فى الوقت نفسه، وبالتالى منطقة توصيل وتأصيل معا، فلم تكن مصر مجرد منبع لحضارة حفرية أسنة، ولا مصبا فقط لكل وباء، أو نزوة حضارية وافدة، بل كانت دائما منبعا ومصبا معا، تأخذ وتعطى ا...، ومن هنا حيويتها التاريخية وبقاؤها، إن هذا التناسق الدقيق هو مفتاح جوهرى لشخصية مصر التاريخية." (٧٤)

و فى هذا السياق يرى طه حسين من الوجهة الثقافية هذه المرة أن مصر كانت فى العصور القديمة قوة أساسية من قوى التوازن السياسى والاقتصادى بالنسبة لبلاد كثيرة كانت مهدا للحضارات الأوربية، ويستطرد طه حسين مفسرا إن علاقة العقل المصرى بعقل الشرق الأقصى علاقة اتصال ذا خطر، وأى كانت التفسيرات فإن الحقيقة التى أمامنا أن العقل المصرى اتصل من جهة بأقطار الشرق القريب كما اتصل بالعقل اليونانى اتصالاً تعاونياً وتبادل منفعى على عدد من المستويات الفنية والسياسية والاقتصادية. (٧٥)

ومع هذا التفسير نستطيع الزعم بأنه على الرغم من هذا إلا أن الشخصية المصرية تمتعت بعدد من الخصال الجماعية التى ميزتها عن غيرها من بلدان العالم الأمر الذى يفسر عدم مسخ الشخصية المصرية أو لغتها العربية العامية بالرغم من الغزوات المتلاحقة عليها. (٧٦)

فالشخصية القومية بوجه علم تتشكل من مجموعة من الخصائص الفردية التى تكتسب بها صفة العمومية، وتتأرجح هذه السمات بين السلبية والإيجابية، ومجموع هذه الصفات الفردية هى صفات مجتمع بأكمله. (٧٧)

الشخصية المصرية بين الايجابيات والسلبيات

والشخصية المصرية بقدر ما تتمتع به من سمات إيجابية فهى تضم أيضا عدداً من السمات السلبية الناجمة عن تخلف أنماط الإنتاج، وعن بقايا السيطرة الاستعمارية، وعن أثار العلاقات الاستغلالية للصفوة السياسية والاقتصادية. (٧٨)

وقد تتحول هذه السلبيات فى الشخصية المصرية إلى إيجابيات إذا ما تـم التغيير الثورى الجذرى فى المجتمع، وقد تتغير الملامح الرئيسية للشخصية فـى ظل ظروف اجتماعية وحضارية مختلفة، إذا ما تم وضع التغيير الجـوهرى فـى بوتقة صهر ثورية، بما تحتويه من إيديولوجية تقدمية وصفوة سياسـية قـادرة ومتجردة، وتجربة متسقة منتظمة لا تعرف الاضطراب ولا الضعف.[٧٩] وفى هذه الحالة تطلب الشخصية المصرية قائد أو مايسترو لينظم هذا التغيير.فكمـا يـرى جمال حمدان " أن الشخصية المصرية تشكلت بفعل البيئة الجغرافية؛ حيث تلعـب البيئة النهرية الفيضية دورا فى حياة الناس فهى فى حاجة دائمة إلـى "ضـابط" ينظم عمليات الرى حتى لا تتحول عمليات توزيع الماء إلى عمليات دموية، حيث أن طبيعة المجتمع الهيدورلوجى تتكون من مجموعة من المصالح المتعارضـة. من هنا يتحتم على الجميع أن يتنازل طواعية عن كثير من حريته ليخضع لسلطة أعلى توزع العدل والماء بين الجميع، وعليه لا تكـون الطبيعـة وحـدها سـيدة الفلاح، وإنما بينهما سيدا أخر هو الحاكم. الذى يكون أداة للتكامل بـين البيئـة والإنسان ".[٨٠]

وبالتالى أنه فى مصر القديمة كان فرعون مصر يتوهم أنه خالق مصـر، ومن ثم فقد مارس سلطانه واعتبر أن كل ما فى مصر من بشر وثروات هو ملكا له، وبالتبعية يسير المواطن المصرى أداة من أدوات الإنتاج ، وقد اتسم المجتمع المصرى القديم بالتجمد والمحافظة[٨١] فى هذا الشأن إلى حد كبير، وحتى مع تغير الحكومات تظل علاقة الحاكم والمحكوم على نفس المنوال علاقة يشوبها التناقض وسيطرة حكم الفرد وخاصة إذا ما كانت هذه الحكومات حكومات عسكرية.

وعلى الرغم من هذا الاحتياج للحاكم فإن علاقة المصرى بالحاكم علاقـة تشوبها التناقضات نتيجة لما تعرض له من سيطرة، فنجد فى التاريخ المصـرى أمثلة على هذه التناقضات حيث تتسأل نعمات فؤاد لماذا تسـقط مصـر الـوالى التركى" خورشيد" وتنصب محمد على لا عمر مكرم.[٨٢]

وتظهر هذه التناقضات بشكل جلى بين أفراد الطبقة الوسطى، والتى تظهر فى فترات تتضاعف فيها تناقضات البنية الاجتماعية، ويتضخم هذا التناقض فى تعامله مع السلطة حث ينمو الشك والتوجس إزاءها، وهى علاقة معقدة يحكمها التباعد وليس التقارب كما يحكمها الاستسلام والخنوع دون الاقتناع والتعاقد.(٨٣) نتيجة للقهر السياسى الذى مر عليه على مر العصور.(٨٤)

ويزداد هذا التناقض مع تاريخ الدولة المركزية فى مصر الذى جعل المصرى لا يتصور مجتمعا دون سلطة قوية وقادرة، وظل حلم المصرى بالحاكم القوى المستبد العادل الحكيم حلما قوميا ووطنيا.(٨٥) ويرى جان برون إن سلطة الحكومة فى البلدان الجافة مثل مصر تصبح الحكومة أوتوقراطية، وفى أوقات الأزمات خاصة يتم اختيار ديكتاتوريا يتمتع بسلطات الحاكم المطلق.(٨٦)

ويكاد يكون هذا الحلم اقترب من التحقيق مع ثورة يوليو وفى فترة الستينيات، والتى حققت فيها البنية الاجتماعية استقلالاً نسبيا وتقارب مع شخصية الحاكم، والتى لعبت فيها شخصية ناصر الكارزميه دوراً فى تحقيق هذا الحلم وظل هذا التناقض موجوداً بين الحب الشديد لناصر مع التخوف من الديكتاتورية المغلفة بها شخصية ناصر، ويزداد هذا التناقض فى ردود الفعل الهستيرية عقب التنحى بعد نكسة يونيو ١٩٦٧، وعقب الوفاة.(٨٧)

هذا من ناحية علاقة المصرى بالسلطة بشكل عام، أما علاقة المصرى بالحاكم فهى علاقة مركبة وإن كانت لا تخرج بدورها عن التفسيرات السابقة، ويكون فقدان الثقة بين الحاكم والمحكوم هو من أهم ما يميز هذه العلاقة والتى كانت نتيجة طبيعية للتاريخ الطويل الحافل بالسلوك التعسفى من جانب مختلف الحكام،(٨٨) وترى دراسات أخرى أن المصرى يخشى السلطة أكثر من خشيته من الموت، فهى الرعب الحقيقى للمصرى وهى التى تجعله يتقبل أى ظلم دون احتجاج.(٨٩)

ويرى هاركابى إن هذا مرده إلى أن الزعماء العرب عموما كثيرا ما يصدرون أقوالا كاذبة مما يؤدى إلى تضليل شعوبهم وبالتالى تنعدم الثقة بين الحاكم والمحكوم.(٩٠)

وترى الدراسات الأنثروبولوجية أن المصرى بقدر ما يقابل الحاكم بالحب والولاء بقدر ما يتندر عليه فى الخفاء فكما يصفه حسين فوزى "بأنه فيلُسوف مسالم، علموه كيف يصون لسانه كما فرضوا عليه السخرية المستترة، فما والله ما عرفت شعبا فى مثل قدرته على التندر بالحكام وفى قدرته على التلاعب بالألفاظ"،(٩١) وهو الأمر الذى يفسر ظهور ما سماه عادل حموده بالنكتة السياسية. (٩٢)

هذا من جانب علاقة المصرى بالسلطة، وطبيعة تلقيه للخطاب المُلقى من جانبها، فإذا أضفنا إلى هذا التكوين ثقافة الفقر الناجمة عن ثقافة القهر(٩٣)، والتى تجد طريقها فى مجتمع وصل عدد الفقراء فيه فى عام ١٩٥٥ حوالى ٨٠%(٩٤) بينما تقترب نسبة الأمية فيه إلى حوالى ٤٩% من مجموع السكان.

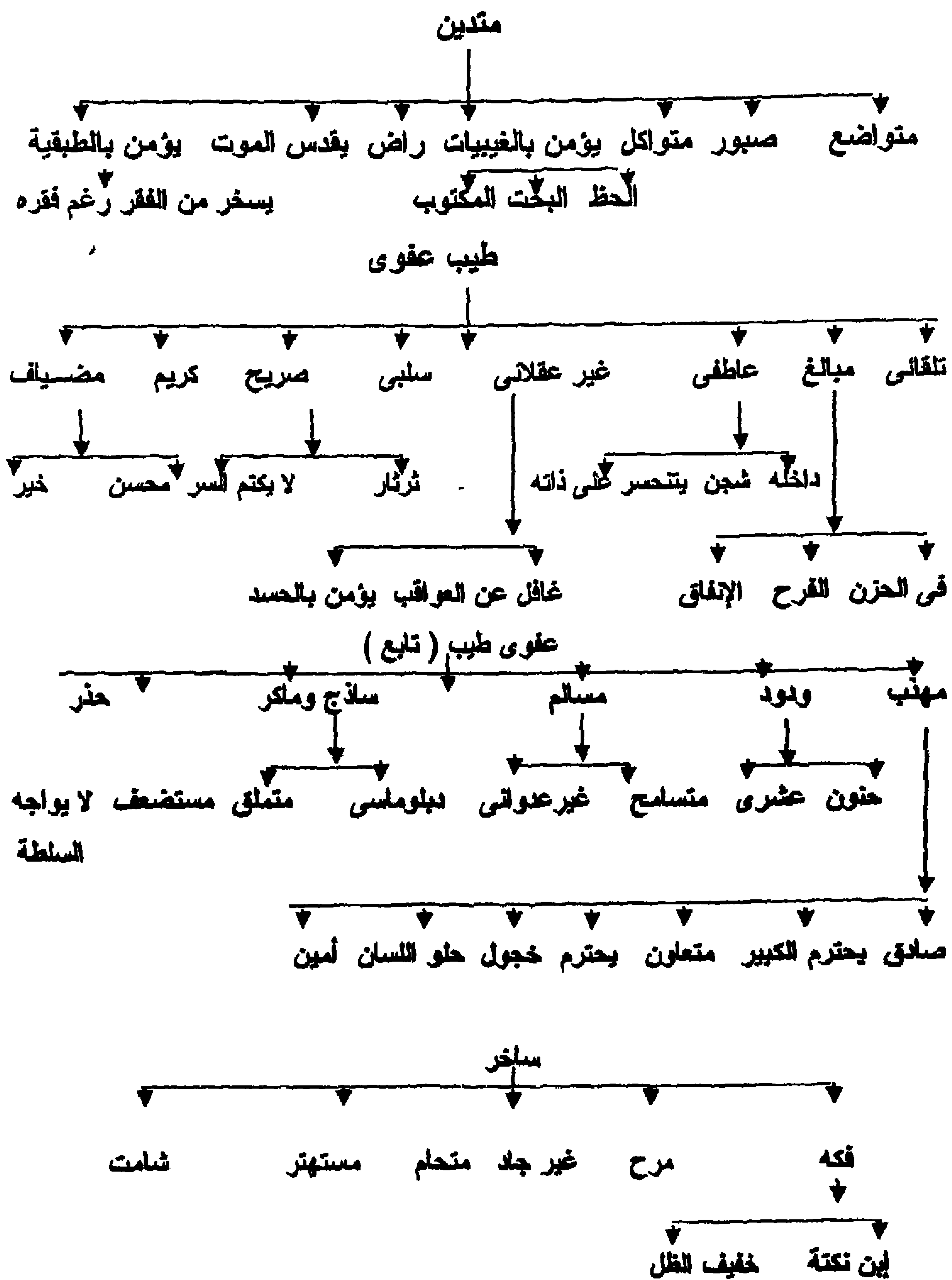
علاوة على ما سبق فإن الجوانب الانفعالية فى الشخصية المصرية مبالغ فيها والتى ترد إلى أزمة الهوية والضعف الحضارى اللذان أدوا بدورهما إلى الشعور بالإحباط،(٩٥) وهى فى نفس الوقت تكشف عن مدى تفاعله مع الأحداث، فالمصرى وكما أثبتت العديد من الدراسات الأنثروبولوجية أنه يتميز بالطاعة والولاء للسلطة وولى الأمر " واطيعوا الله ورسوله وأولى الأمر" أيان كان.

والمصرى بطبيعته لا يُنشد الكمال، فهو يقدس القناعة ويرضى بالقليل،يتحمل الأعمال الشاقة تحت وطأة شمس حارقة بدون تذمر، ولا يهمه ما يملكه الآخرون من ثروة فهو قانع راضى بحظه(٩٦) وهو شديد الاعتزاز بالوطن والشغف بالبلاد، كما يتميز بالقوة والجبروت.

واختلفت الدراسات عن درجة حبه للمساواة ورفضه للطبقية والتى تتعارض مع القيم الدينية " لقد خلقنا بعضكم فوق بعض درجات "

بالإضافة أنه مبالغ فى انفعالاته سواء فى الحب أو الكراهية، والتى يفسرها حامد عمار بأنها نتيجة للآثار التكنيكية الخاصة بالخوف والإجبار التى يتعرض لها الأطفال والتى يضطر الأطفال إلى الأكاذيب والخداع مما ينعكس مؤخرا على حياتهم عندما يكبرون ويصبحون رجالا فيسود الشك والتكتم والخوف ومع ذلك فهو شخصية متسامحة.(٩٧)

ويوضح الشكل التالى سلبيات وإيجابيات الشخصية المصرية كما رأتها عزة عزت والتى جمعت فيها معظم الصفات التى يكاد أن يكون هناك شبه إجماع حولها متدين بطبعه، ويندرج تحت هذا التواضع الصبر، التوكل، الإيمان بالغيبيات، راضى يقدس الموت، يؤمن بالطبقية ويوضح الشكل التالى شجرة تصنيف الشخصية المصرية:



متدين
متواضع
صبور
متواكل
يؤمن بالغيبيات
راض
يقدس الموت
يؤمن بالطبقية
الحظ
البخت
المكتوب
يسخر من الفقر رغم فقره
طيب عفوى
تلقائى
مبالغ
عاطفى
غير عقلانى
سلبى
صريح
كريم
مضـيـاف
داخله
شجن
يتحسر على ذاته
ثرثار
لا يكتم السر
محسن
خير
فى الحزن
الفرح
الإنفاق
غافل عن العواقب
يؤمن بالحسد
عفوى طيب (تابع)
مهذب
ودود
مسالم
ساذج وماكر
حذر
حنون
عشرى
متسامح
غيرعدوانى
دبلوماسى
متملق
مستضعف
لا يواجه السلطة
صادق
يحترم الكبير
متعاون
يحترم
خجول
حلو اللسان
أمين
ساخر
فكه
مرح
غير جاد
متحلم
مستهتر
شامت
إبن نكتة
خفيف الظل

وتوضح شبكة تصنيف سمات المصرى(٩٨) أهم معالم الشخصية المصرية حيث جمعت ما بين الإيجابيات المتمثلة فى التدين والتسامح و احتـرام الكبيـر و الصدق والحنان إلا أنها ضمت أيضا بعض الخصال السلبية والتى تـتلخص فـى التملق وخاصة لمن هم فى مركز السلطة واحترام السلطة والتى تقـع مـا بـين المفروض وبين تطرف فى قبول تجاوزاتها كذلك اللامبالاة والاستضعاف وخاصة من قبل من هم فى مركز قوة الإغراق فى الغيبيات المتمثلة فى الحظ والنصـيب والمبالغة[٩٩] فى الأحزان والأفراح وهى ما تعكس عدم الركون إلى أحكام العقل فى كثير من المواقف.

إذا كانت هذه هى أهم ما يميز الشخصية المصرية، فيكـاد يكـون مـن البديهى مع ثورة حققت له العدل الاجتماعى من خلال القوانين الاشتراكية، وإذابة الفوارق بين الطبقات، فتح أبواب التعليم أمام جميـع أبنـاء الشـعب، وحققـت الاستقلال، أن يتفاعل مع خطابها بغض النظر عن مصداقية هـذا الخطـاب مـن عدمه. هذا بجانب تنبه صانع الخطاب (ناصر والسادات) إلى كل هـذه الجوانـب والتى كان يلعب بها فى استقطاب الوجدان المصرى، وهو الأمر الـذى تتناولـه الدراسة بالتحليل فى الفصول القادمة.

المبحث الثاني: الخطاب الرسمي للدولة في الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

يتناول هذا المبحث صانع الخطاب الرسمي للدولة فى التعليم من عام ١٩٧٠-١٩٨١ وسوف تتبع الباحثة نفس التقسيمات التى تناولتها فى المبحث السابق لصانع الخطاب الرئيس محمد أنور السادات.

يعتبر السادات من الشخصيات التى تتوقف أمامها الدراسات كثيرا قبل أن يكتب عنها حيث أن الأدبيات التى تناولت قصة حياة السادات كانت على طرفى النقيض ما بين مؤيد ومنبهر بشخصية بطل السلام، وبين معارض منذ كان مع الضباط الأحرار ومواقفه أثناء الثورة، وبعد توليه الحكم وحتى وفاته فى السادس من أكتوبر فى يوم عرسه كما يصفه موسى صبرى.(١٠٠)

وستحاول الباحثة الالتزام بالموضوعية فى عرض الأدبيات المختلفة على أن يبين التحليل إلى أى التيارين تجنح الوثائق فى محاولة لكشف النقاب عن موقف الخطاب الرسمى من قضايا التعليم، والتنشئة السياسية، القومية العربية التى يدور البحث فى فلكها.

أولا: النشأة والتكوين

ولد السادات فى قرية أبو الكوم مركز تلا بمحافظة المنوفية فى ٢٥ ديسمبر سنة ١٩١٧ من أسرة مصرية ريفية معدمة من الفئات الدنيا مكونة من ثلاثة عشر من الأبناء،(١٠١) وتوافق مولده قبل قيام ثورة ١٩١٩ وهى فترة تجسيد للعمل الوطنى لسائر الشعب المصرى، وبالتالى كان نتاج هذه المرحلة جيل يفيض بالوطنية.

ولم تختلف نشأته كثيرا عن عبد الناصر حيث عمل والده فى وحدة طبية تابعة للجيش البريطانى كانت تقوم بأبحاث عن الأمراض المتوطنة ولعب فيها الأب دور الممرض والموظف والمترجم بين أهل قريته وبين الأطباء الإنجليز وبعد عدد من السنوات انتقل إلى السودان مع هذه الوحدة الطبية فرأت أمه أن تزوجه

سيدة تناسب مكان العمل الجديد ووقع اختيارها سيدة ذات جذور أفريقية كانت قد وقعت فى أسر العبودية أعتقت بعد قدومها إلى مصر، وكانت هذه السيدة محتفظة بنفس تقاسيم الوجه الزنجية والتى ورثها السادات عنها. وأثناء سفرهم إلى السودان حملت الأم فى أنور السادات وحضرت إلى مصر لولادته وبعد فترة قصيرة تركته فى رعاية جدته، وعادت إلى زوجها فى السودان مرة أخرى.(١٠٢) ويقول السادات عن جدته أنها سيدة فاضلة تجمع صفات كثيرة من أهمها قوة الشخصية ورجاحة العقل، كذلك فإنها كانت على قدر كبير من الوعى حيث يلجأ إليها أبناء القرية لاستشارتها لحل مشاكلها ومنازعتهم، وكلماتها كانت أحكاما فاصلة يطبقونها على الفور. ومن الجدير بالذكر أن هذه الجدة قد عاشت فى بيت عمها وهو ضابط من أعوان القائد أحمد عرابى، واشترك فى القتال ضد الإنجليز ، وبالتبعية كانت تربية هذه الجدة تربية وطنية ، وباتت تلقن حفيدها هذه القصص الوطنية عن كفاح شعب مصر وحفر القنال . واستبداد السلطة(١٠٣)...إلخ.

وفى عام ١٩٢٥ عاد والده من السودان واستقر فى القاهرة نظرا لطبيعة عمله، وقطن فى منزل من منازل القاهرة المتواضعة والتى تتكون من أربع حجرات، ومرة أخرى ترى الجدة أن تزوج محمد السادات مرة أخرى لتعيش الزوجة الجديدة فى نفس السكن مع والدة أنور السادات وأخوته الأربعة، والجدة التى جاءت من ميت أبو الكوم لتستقر مع أبنها فى القاهرة وبعد فترة قصيرة يعجب محمد السادات بفتاة لم تتجاوز الثامنة عشر عاما ليتزوجها وبذلك تصبح الزوجة الرابعة (الأولى توفيت بعد الزواج بقليل) والتى تقيم فى نفس المنزل وتصبح هى السيدة المتحكمة فى كل شئون المنزل، وتنجب له تسعة من الأبناء ليصبح عددهم ١٣ ولدا وبنتا، بينما تصبح والدة أنور السادات مثقلة بكل أعباء المنزل تقريبا، وتستمر مأساة أنور السادات الأسرية حينما يتزوج هو وأثنين من أخوته ويقيمان فى نفسس المكان المكدس.(١٠٤)

وفى سن الخامسة من عمره أدخله والده كتابا فى القرية حيث بدأ تعلم القراءة والكتابة والقرآن[١٠٥]، وكان إنجازه فيه عالياً يعكس قدرة على الفهم الأمر الذى ساعده على الانتقال مباشرة إلى الصف الثانى من المدرسة الابتدائية والتى تبعد عن قريته بكيلو متر وهى مدرسة "الأقباط الابتدائية"[١٠٦]

وفى عام ١٩٣١ تم نقل السادات ليعيش مع والده فى هذا الجو المُزدحم، وما لبث أن التحق بالمدرسة الثانوية، ونظراً للتكاليف الباهظة حيث كان يعيش تحت خط الفقر، فكان على الوالد أن يفاضل بين ولديه وكانت هذه المفاضلة لصالح أنور السادات. وفى المرحلة الثانوية اضطر السادات أن يعيد السنة الثانية بناء على طلب المدرسة حفاظا على نتيجتها، وتكرر نفس الشيء مرة ثانية عند انتقاله من السنة الرابعة إلى الخامسة مما اضطره إلى الانتقال إلى مدرسة أخرى، وفى التوجيهى نجح مرة أخرى فى كل المواد ولكنه رسب فى المجموع[١٠٧]،وبعد الانتهاء من المدرسة الثانوية تقدم للالتحاق بالكلية الحربية، وكان الالتحاق بالجيش فى هذه الفترة يتسم بالطبقية أولا وبالوساطة ثانيا، وكانت وساطة السادات فى هذا الوقت حكيمباشى الجيش وهو إنجليزى والذى كان يعمل معه والد السادات فى ذلك الوقت، وبالفعل نجح السادات فى بادئ الأمر ودفع المصاريف، إلا أنهم اضطروا للعدول عن قبوله لأن هناك سبع أماكن محجوزة لوزير الحربية، ومرة أخرى يلاقى السادات متاعب فى دراسته فينتقل ما بين كلية الآداب ثم الحقوق ثم كلية التجارة وما كاد يستقر بها حتى علم أنه تم قبوله بالكلية الحربية نظرا لأن هؤلاء السبعة يجب أن ينالوا موافقة الحكيمباشى فأضروا إلى قبول السادات وزميل واحد فقط.[١٠٨] وهنا تحقق أمل السادات والذى كان مؤمنا بأهمية الجيش فى حياة الشعوب.[١٠٩]

ثانيا: قراءات أنور السادات ومدى تأثيرها على اتجاهاته السياسية

أكدت الأدبيات التى تناولت حياة الرئيس أنور السادات بما كان يقرأه أنور السادات مثلما تناولتها فى حياة عبد الناصر، حيث كان هناك شبه إجماع من خلال خطبه أو الحديث عن ذاته بأنه يهوى قراءة التاريخ،[110] وسير العظماء وكان قد قرأ سيرة الزعيم أحمد عرابى العديد من المرات،[111] كذلك فقد كانت الكتب الأدبية لها نصيب كبير فى قراءات السادات مثل قصة الصياد الكبير، قصة الرداء وإن كانت القصص التى تناولت القرية أو الصراع بين القرية والمدينة من أحب القراءات إلى نفسه.[112] وهذه الأخيرة كانت مسيطرة على معظم الخطاب الساداتى.

وقد كان هناك عددا من الشخصيات التى لعبت دورها فى حياة السادات مثل أحمد عرابى، جمال آتاتورك والذى كان بمثابة مثله الأعلى، كذلك مصطفى كامل، وإن كان يعيب عليه عدم استخدامه للقوة، ثم بدأ بعد ذلك بالانبهار بشخصية بهتلر[113] والتى أدت به إلى التعامل مع الألمان أثناء الحرب العالمية كما ستوضح الدراسة بعد قليل.

كذلك فقد كان للقصص والسير الشعبية التى كان يسمعها منذ نعومة أظافره حول أدهم الشرقاوى وزهران والذى كان يحلم بأن يُحاكى الناس عن بطولاته كما يتحاكون عن زهران.

ومن الجدير بالذكر أن السادات كان قد كتب عددا من القصص والكتب ذات الطابع التاريخى مثل يا ولدى هذا عملك جمال، ليلة خسرها الشيطان كما كتب أيضا كُتبْ عن ثورة يوليو المجيدة مثل قصة الثورة كاملة، وصفحات مجهولة والتى تناول فيها جزءا كبيرا عن جمال عبد الناصر (تم الإشارة إليها فيما سبق)، أسرار الثورة المصرية، قصة الوحدة العربية، معنى الاتحاد القومى، نحو بعث جديد كذلك اهتم بكتابة سيرته الذاتية فى كتاب البحث عن الذات، بجانب عدد من المقالات فى الدوريات المختلفة، هذا بجانب اهتمامه بالفن وخاصة

التمثيل وهى من الأمنيات العزيزة إلى قلبه فى أن يصبح ممثلا.[114] والتى يقــول عن نفسه "أنى منذ شبابى وأنا أحس بميل شديد نحو الفن والفنانين، ولى فى هذا المجال قصص كثيرة".[115] والذى يهمنا فى هذا المجال افتخاره بقدراته التمثيلية وتقمصه للشخصيات التى اضطر أن يعيشها أثناء فتــرة هروبـــه مـــن الســجن السياسى حيث أجاد دور السائق، والشيال ثم دور المقاول الحاج ويعود ليُقول أنه كان قادر على أن يكيف نفسه حسب الدور بل يقوم بعمل المكيــاج الــلازم لــــه. ويختلق من أفكاره الموضوعات المناسبة لكل موقف والتى مانت تنال استحســانا ومصداقية من الجميع.[116]

بواكير العمل السياسى لأنور السادات

بدأ السادات نشاطه السياسى منذ عام ١٩٣٠ حيث كان عمره لا يتعـــدى الحادية عشرة، حيث اشترك فى الإضرابات التى كانت تناهض إسماعيل صـــدقى الذى ألغى دستور ١٩٢٣، وكانت هذه الإضرابات فى المدرسة مع زملاءه الصغار دون إدراك لمعنى الدستور.[117]

وفى عام ١٩٣٥ اشترك السادات فى مظاهرة أدت به إلى السجن ، وكان فى مازال بعد صغيراً. وأدت معاهدة ١٩٣٦ إلى شعور بالإحباط وخيبـــة الأمـــل لمعظم المصريين وخاصة من هم فى سن الشباب، حيث أصبحت هـــى الشـــاغل الرئيسى للعمل السياسى وقتئذ. ومع دخوله الكلية الحربيـــة أزداد نطـــاق العمـــل الوطنى واتسعت مدارك الفتى كما اتسعت قراءته ودراساته. وعلى الـــرغم مـــن نشاطه الوطنى أثناء دراسته فى الكلية الحربية اجتمعت التقارير على أن شخصية السادات تتسم بالهدوء والنظام والأدب والتقدير من زملائه.[118] وبعـــد التخـــرج عين السادات فى سلاح الإشارة والتى كانت حلما بالنسبة له.

ومع أحداث ٤ فبراير والتى تم على أثرها تم تعيين النحاس باشا زعـــيم الوفد فى رئاسة الوزراء بأمر من بريطانيا والانقلاب على الملك يزداد التوتر فى

كل أنحاء مصر، وبالتبعية فى الجيش المصرى، والذى يرى أن التخلص من الإنجليز لا يكون إلا بالتعاون مع روميل قائد الجيش الألمانى أثناء الحرب العالمية، ومن ثم بدأ العمل للتحضير من خلال التنظيمات السرية، وإعداد الأسلحة والمتفجرات المتمثلة فى زجاجات المولوتوف، وفى هذه الأثناء يتعرف أنور السادات على جاسوسيين من الألمان حاملين جهازا لاسلكيا للتجسس إلا أنه تم القبض عليهم وبعد يومين تم القبض على أنور السادات بتهمة التخابر مع الألمان،[119] ومن الجدير بالذكر أنه أثناء تفتيش منزله كان هناك صحيفة للبارود وتم ترحيله إلى سجن الأجانب وطرده من الجيش.[120]

ومع زيادة التوتر فى الحياة السياسية فى مصر كان هناك مجموعة من الشباب الثورى الذى رأى أن من المهم التخلص من أعوان الاستعمار قبل التخلص من الاستعمار نفسه، وكان من صالح الملك والقصر إمداد هذا الشباب للتخلص هو الآخر من حكومة الوفد والنحاس باشا، ومرة ثانية يدخل السادات فى مجموعة عرفت بمجموعة "الحرس الحديدى" والتى ساعدته على الهرب من المعتقل ليقوم بسلسة من الاغتيالات تحت حماية القصر والتى كان منها اغتيال أمين عثمان. ومرة أخرى يتم القبض على أنور السادات فى قضية الاغتيال ويوضع فى سجن الأجانب وتستمر المحاكمة سبعة أشهر انتهت ببراءة السادات فى يوليو ١٩٤٨. ويخرج السادات ليعمل فى المقاولات مع صديقه وشريك الكفاح حسن عزت، وذلك برأس مال معونة من القصر. وأثناء ذلك يتزوج السادات للمرة الثانية بالسيدة جيهان والتى كان من أهم شروط القبول محاولته للعودة إلى الجيش، والذى كان وساطته فى ذلك الملك شخصيا.[121]

ومرة أخرى يلتقى الرفيقان ناصر والسادات ليستكملا مع رفاقهم رحلة النضال ويصبح عضوا فى الضباط الأحرار رسميا عام ١٩٥١ وكان الشخص الوحيد المؤيد لوجوده جمال عبد الناصر بينما كان المجموع متحفظ على وجوده بينهم نظرا لعلاقاته مع المخابرات الألمانية وعلاقته بالملك والقصر،[122] حتى

جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ ليبدأ معا العمل بشكل درسه ناصر جيدا وتـم تنظـيم أنفسهم، من خلال خمسة إدارات هى: الإدارة الاقتصادية، إدارة التشكيلات، إدارة الدعاية والاتصال بالكتل الشعبية، إدارة الإرهاب، إدارة الأمـن.. ومـن الجـدير بالذكر أن هذا التشكيل كان يعيش من تبرعات أعضائه سواء من راتبهم الخـاص أو من السلف التى كانت متاحة فى هذا الوقت وهى شهرين من المرتب، وكـان الوحيد الذى تم إعفاءه من هذا هو أنور السادات حيث أنه الوحيد المتزوج ولـه أطفال.(١٢٣)

ومع حرب فلسطين اشترك معظم تنظيم الضباط الأحرار ولم يكن من بينهم أنور السادات،(١٢٤) والذى أرجعه إلى أنه كان فى هذه الفترة مازال معـتقلا،(١٢٥) وبعد حرب ١٩٤٨ عاد الجيش المصرى يعتصره الغضب والتصميم على التخلص من الملك والاستعمار ويبدأ من جديد لتنظيم صفوفه ليصـبح مـع عـام ١٩٥٠ مضاعفا، وكان مقررا قيام الثورة عام ١٩٥٥، إلا أن حريق القاهرة فـى ينـاير ١٩٥٢ قد عجل بالأحداث، ومن الجدير بالذكر أنه تم اجتماع اللجنة التأسيسية فى ١٦ يوليو لتحديد موعد قيان الثورة ولم يكن السادات بين المجموعة.(١٢٦) ومـع تحديد موعد قيام الثورة، استدعى جمال عبد الناصر كل من صلاح سالم وجمـال سالم والسادات من العريش تمهيدا للموعد المحدد، وبالفعل وصل السادات صباح ٢٢ يوليو، إلا أنه رأى أن يقضى السهرة مع أسرته فى السينما ليقابـل جمـال صباح اليوم التالى، واستمر عبد الناصر فى البحـث عنـه دون جـدوى. وبعـد الانتهاء من السينما بأفلامها الثلاثة عاد لمنزله ليجد رسالة جمال عبـد الناصـر باجتماعهم فى منزل عبد الحكيم عامر، وذهب السادات إلى منزل عبد الحكيم بعد أن أرتدى زيه العسكرى إلا أنه لم يجد أحدا. وبينما هو يضع الاحتمالات لمكـان الاجتماع حيث قرر الذهاب إلى رياسة الجيش إلا أن الضابط منعه حيـث أنـه لا يعرف كلمة السر!! وبالفعل تم القبض عليه من قبل الضـباط الأحـرار إلا أنـه بالمصادفة لمح عبد الحكيم عامر الذى أفرج عنه، ومن الجدير بالذكر أنه لم يكن

لديه سلاح ولم يحصل عليه إلا من عبد الحكيم عامر.[١٢٧] ويلعب القدر معه فرصة أخرى حيث كلفه جمال عبد الناصر بقطع أسلاك التلفون عن الكابل الرئيسى لبعض الشخصيات،ثم أعطاه بيانا مكتوبا لإذاعته من راديو القاهرة.[١٢٨]

ويكاد يكون الموقف قد تكرر مرة أخرى عقب تنحى الرئيس جمال عبد الناصر عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧، فقد صرح أحد المقربين له فى هذا الوقت وهو محمد عبد السلام الزيات، أن السادات كان فى حالة تأهب لتولى زمام الأمور بعد تنحى ناصر، إلا أن مشيئة الشعب وقتها هى التى حسمت الأمور، وعندما اشتد النزاع بين ناصر والمشير عبد الحكيم عامر، لعب السادات دورا مزدوجا بين الطرفين لضمان بقائه مع المنتصر أيا كان. مثلما فعل فى ليلة الثورة ففى حالة نجاحها أو فشلها مازال فى المكان الذى رسمه لنفسه.[١٢٩]

ومع نجاح الثورة استمر السادات وجها معروفا أكثر من غيره وتبوء عددا من المراكز من بينها رئيس مجلس الأمة، وأخيرا قبل توليه الرئاسة منصب نائب رئيس الجمهورية منذ ٢٠ ديسمبر ١٩٦٩وهو من الأمور التى ساعدته على الوصول للحكم.

السادات رئيسا:

مع وفاة الزعيم جمال عبد الناصر فى ٢٨ سبتمبر ١٩٧٠، بدأ الخلاف يدب بين كل من على صبرى والسادات حول أحقية كل منهما بخلافة عبد الناصر لرئاسة الجمهورية، وحسم الخلاف لصالح أنور السادات نظرا لوضع البلد آنذاك والصدمة التى ألمت بالشعب المصرى والشعب العربى على حد سواء وأبدوا جميعا استعدادهم للتعاون مع السادات على اعتبار أنه لن يستطيع الصمود بعد ناصر إلا بضعة أسابيع أو أشهر، وأعلن السادات بدوره أن هدفه هو نفس هدف جمال عبد الناصر، وما هو إلا نسخة مكررة له.[١٣٠] إلا أن الأمر لم يكن كذلك فقد كانت أولى القرارات تصفية الحراسات - والتى كان هو شخصيا مسئولا عنها فى

بداية الثورة – والتى كانت مسمارا فى نعش الاشتراكية، والذى أدى بدوره إلـى تصفية مركز القوى أو ما سماه السادات انقلاب ١٥ مايو وتناولته بعض الأدبيات الأخرى بالثورة المضادة[١٣١] وأيان كانت المسميات فإن تصفية مراكـز القـوة كانت بمثابة الضربة الثانية للخروج عن نهج ثورة يوليو ١٩٥٢.

ثانياً : التحولات التى طرأت على الشخصية المصرية منذ السبعينات

أدت نكسة ١٩٦٧ إلى تحولات فى الشخصية المصرية، وزادت حدة هذه التحولات بعد الانفتاح الاقتصادى حيث غيـرت كثيـرا مـن ملامـح الشخصـية المصرية. والتى كان من أهمها فقدان الثقة، والانعزالية، عدم الثقة المتبادلة بين الحاكم والمحكومين[١٣٢]. وعلى الرغم من انتصار أكتوبر لم تسـتطع الشخصـية المصرية إلى العودة إلى ما كان متعرف عليه من سمات لها خصوصيتها تشـكلت عبر التاريخ، فقد لعبت عوامل كثيرة فى تغيير نمط الشخصية المصرية، والتـى ترجع جذورها إلى فترات سابقة قد تمتد إلى ما بعد الثورة، وما حققـه الحـراك الاجتماعى فى صعود طبقات من الطبقات الدنيا، وهبوط طبقات من الطبقات العليا. وزاد الأمر حدة الانفتاح الاقتصادى الذى قلب كل الموازين بشكل صارخ.

وقد تعددت الدراسات حتى أكثرها تفاؤلا فى الفترة الأخيرة لتدق جـرس الإنذار حول ما اعترى المجتمع المصرى من تغيرات لم تكن من سمات الشخصية المصرية، وانتقالها إلى النقيض فى كثير من السمات والخصال والتى كانت مـن أهم ما يميزها.

وقد اختلفت التحليلات حول هذا التغير من محاولة إرجاع الأسباب إلـى الانفتاح الاقتصادى مستبعدين سائر العوامل المختلفة. وكان من أكثـر المحللـين موضوعية لهذه الظاهرة ما وصل إليه د. جلال أمين فـى كتابـه " مـاذا حـدث للمصريين" لا يمكن أن يُحدث الانفتاح الاقتصادى بمفرده آثاراً إلا فى مجتمع غير متجانس منقسم إلى طبقات، تتغير فى وضعها النسبى فى المجتمع؛ كنتيجة لمـا

يعتريه من تغيرات أيديولوجية واقتصادية حادة. وعليه إن هـذا التغيـر أو هـذا الحراك الاجتماعى كانت جذوره ممتدة من قبل ثورة يوليو مع مجانيـة التعلـيم، وإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الشعب للتعليم، وتزداد هذه الفرصة فـى المرحلـة الناصرية، لما حفلت به هذه المرحلة من انتقالات سريعة على كافـة المتغيـرات المجتمعية، وعلى رأسها التوسع الهائل فى التعليم.

أما مرحلة السبعينيات والثمانينات أخذ هذا الحـراك الاجتمـاعى أشـكالا أخرى مثل العمل فى المؤسسات الأجنبية، والتى تعطى وضعا اقتصـاديا أفضـل، بالإضافة إلى تميز اجتماعى قد يكون أكثر تأثيرا مثل اسـتخدام لغـة الأجنبـى، ومحاكاته فى الزى وأنماط السلوك المختلفة بما فيها العادات الغذائية(١٣٣).

هذا بالإضافة إلى زيادة معدلات الهجرة بين كافة الطبقات المصرية، وترى بعض الدراسات أن نسبة الهجرة بين الفلاحين تعد نسب هائلة؛ حيث أنه من بين كل ٩٠ مواطن ٨٠ فلاح(١٣٤)، وهنا تكون الهجرة منفـذا للصـعود الاجتمـاعى. فهجرة الحرفيين، والأيدى العاملة الماهرة أو شبه الماهرة قدمت طرقاً جديدة فى الترقى الاجتماعى الذى لا يتطلب جهدا سواء كان تعليميا أو اقتصاديا(١٣٥). وعليه تتبدل سمة من أهم سمات المصرى، وهو أنه محب للاستقرار، لا ينشد الغربـة، بالإضافة إلى ارتباطه الشديد بالأرض، ليتحول إلى شخص يبحث عـن الهجـرة، لاهثا وراء الفرصة أيا كانت.

وتعمل هذه الهجرة، والتى تتركز أساسا لدول النفط لزيادة حجم التضـخم والناتج عن تدفق السيولة النقدية بمعدل أكبر من معـدل الزيـادة فـى السـلع والخدمات، لما تتيحه من عوائد وتحويلات المهاجرين وبقدر ما أضير منه شرائح أخرى، بقدر ما استفاد من هذا التضخم شرائح الطبقة الوسـطى مـن مـوظفى الحكومة، والقطاع العام وصغار المهنيين وحديثى التخرج(١٣٦)

وعلى الرغم مما تحمله هذه الطبقة من سمات الوداعة، القناعـة، فـإن هناك أزمة اعترته، والتى تبدو وكأنها معلقة بحبال رفيعة فى مهب الرياح. وإزاء

التكالب على لقمة العيش تفصح عن وجهها الآخر من سلبية وتواكل، تدين شكلى، وأنانية، خرافة، وتكاسل، وعنف؛ حيث أن معظم سبل النجاة والحصول على لقمة العيش قد تهاو، ولم يبق طريقا أخر تسلكه(١٣٧).

وفى موضع آخر لنفس الكاتب يرصد عددا آخر من سلبيات المصرى، وهى التطرف، والتشنج، تبادل الاتهامات، والمشاحنات بين المثقفين، وتجنب المواجهة. ويرجع معظم هذه السلبيات إلى الموروث القيمى السلبى، أما الجزء الآخر فيرجع إلى الانفتاح الاقتصادى وتبعاته[١٣٨]

وقد تؤدى هذه الهجرة إلى التغريب، والذى يرجع إلى أكثر من خمسين عام؛ حيث بدأت الطبقات الواقعة أسفل السلم الاجتماعى إلى محاكاة كل ما هو جديد وخاصة فى فترة السبعينيات، والذى أصبح من أكثر علامات الترقى الاجتماعى(١٣٩).

وإذا كان التغريب أصبح من أكثر المشكلات إلا أن ما يعانيه أكثر الشباب من اغتراب يؤدى إلى لامبالاة، حيث يتجه أقليته إلى العنف المسلح، أو على الأقل إلى التطرف الدينى[١٤٠]، فتتهاوى الهوية ويضيع الانتماء للوطن وتتاهار المثاليات، وتصبح القدوة فى ذاكرة التاريخ

وفى دراسة أخرى حول سمات الشخصية المصرية، والتى اعتمدت على عينات من شباب الجامعات توصلت إلى عدد من النقاط أهمها:اتجاه الشباب إلى المظهرية والقيم الشكلية، وافتقار روح المغامرة و روح البحث واكتساب الخبرات، وظهور اتجاه بينهم حول العدوانية والتسلط، عدم الولاء للوطن، والاستهتار بالعمل العام.التدين الشكلى بعيدا عن تعاليم الأديان الحقيقة(١٤١).

ومرة أخرى ينتفى عدد من سمات المصرى مثل التواضع، والتسامح. التدين.

ومن الأمور اللافتة للنظر هو تغير نظرة المصرى للسلطة، حيث نجد العنف المتبادل بين الشرطة والمواطنين. بالإضافة إلى انتهاك القوانين، وتحدى

السلطة فى الممارسات المتغطرسة، والتطرف فى اللامبالاة وانعدام الشعور بالمسئولية. علاوة على افتقاد الجدية، والصلابة والانضباط، والضوضاء الثقافية و سيادة قانون القوة والتعالى(١٤٢).

ويؤكد رجب البنا على ما سبق؛ حيث يرى أن الشخصية المصرية اعتراها ضعف الشعور الوطنى، بصفة عامة، غياب الولاء والانتماء، وأصبح الناس أكثر تحفظا، ونفاقا. يؤثرون الصمت والتجاهل. كذلك فهم يعانون من الانتهازية والوصولية بغية الحصول على المال بسرعة وبدون جهد، كما تغلب عليهم روح الأنانية والفردية. علاوة على البلطجة وعدم الاعتراف بالقانون(١٤٣).

وهنا تظهر شخصية أخرى غير شخصية الفهلوى، حيث تحل محلها شخصية البهلوان والتى ترجع أيضا إلى بقايا الاستعمار حيث يلجأ إلى السلبية حتى يضمن البقاء، ووراء هذه السلبية فهو فى ذات الوقت يسعى إلى اغتنام الفرص بأى وسيلة، تاركا مبادئه الأصلية التى تميز بها ابن البلد. ومن ثم تكونت صفات سلبية تنطوى على الانتهازية، والنفاق، والإتكالية(١٤٤).

بينما يرى عمار أن الشخصية الجديدة البديلة عن شخصية الفهلوى هى " الهباش" وهو ذلك الشخص الذى يخطف بسرعة ويجرى قبل أن يلاحقه حساب القانون أو حساب المجتمع(١٤٥).

وعلى الرغم من كل هذه السلبيات التى رصدتها الدراسات المختلفة والتى جارت على إيجابيات وأفضل مايميز الشخصية المصرية، فإن الباحثة ترى أن موقف المصريين عموما والشباب بخاصة من انتفاضة الأقصى منذ سبتمبر ٢٠٠٠ قد برهنت أن الشخصية المصرية ما زالت تحمل فى جنباتها تلك السمات التى طالما ميزتها عبر العصور، والتى تظهر فى وقت الأزمات.

وبالتالى فهناك ضرورة لإعادة النظر حول طبيعة الشخصية المصرية بنظرة علمية موضوعية، حتى لا نسقط فى هوة اليأس من جراء التركيز على السلبيات(١٤٦)، حقيقة أن سلبيات الشخصية المصرية أصبحت تضغى على

الإيجابيات، إلا أنه يمكن اللحاق بما تبقى من إيجابيات الشخصية المصـــرية مـــن خلال مشروع قومي، وإفساح الطريق أما الأجيال الوسيطة والجديدة للشراكة فى اتخاذ القرار، وإعادة صياغة المجتمع بمزيد مـــن الديموقراطيـــة، وكثيـــر مـــن المحاسبة للخارجين عن القانون، لكى يستعيد المصرى أفضل مـــا يميـــزه بـــين شخصيات العالم.

تناول الفصل الحالى طبيعة كل من منتج الخطاب ومتلقيه فى الفترة مـــن ١٩٥٢-١٩٨١، فى مبحثين لتوضيح دور كل منهما فى إنتاج الخطاب، وعليـــه فسوف تنتقل الدراسة فى الفصل القادم لتعرض إلى الخطاب السياسى فى التعليم، ومدى ارتباطه مع المتغيرات المجتمعية بكافة نواحيها على التعليم.

المراجـــــع

(١) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، مرجع سبق ذكره، ص١١

(٢) رشيد بنحدو، العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر، في عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مج ٢٣، ع ١،٢ يوليو- ديسمبر، ١٩٩٤، ص ص ٤٧١-٤٩٤

(٣) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر ...، مرجع سابق، ١٩٩٤، ص١١

(٤) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ع ١٦٤، أغسطس ١٩٩٢، ص ٧٥

(٥) جمهورية مصر العربية، وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات، القرارات الكبرى لثورة يوليو، الجزء الأول -قرارات سياسية، ١٩٨٥، ص ص ٣١-٣٣

(٦) أحمد زكريا الشلق، أسس النظام السياسي الجديد الأيديولوجيا والتنظيمات السياسية، في رءوف عباس حامد، أربعون عاما على ثورة يوليو دراسة تاريخية، مرجع سابق، ص ص ٧١-١٢٣

(٧) طارق البشرى، الديموقراطية ونظام ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٧، ص ١٠٨

(٨) نانتج، أنتونى، ناصر، ترجمة شاكر إبراهيم سعيد، القاهرة، مد بولى ، ١٩٨٥، ص ٣٠

Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt, Frighten Britain, France and Israel, in http://www washington-report.org/backissues/٠٧٩٦/٩٦٠٧٠٨٣.htm

(٩) بثينة عبد الرحمن التكريتي، جمال عبد الناصر: نشأة وتطور الفكر الناصري، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، ص ص ٥٨-٦٤

(١٠) المرجع السابق

(١١) أجاريشيف، جمال عبد الناصر، ترجمة سامى عمارة، موسكو، دار التقدم، ١٩٨٣،ص٦

(١٢) المرجع السابق

(١٣) فوشيه جووح، مرجع سابق، ص ٤٥

(١٤) المرجع السابق، ص ٣٦

(١٥) خطاب الرئيس جمال عبد الناصر، إن العمل الصحيح يحتاج إلى كل قطرة من دمائكم: كلمة ألقيت في منظمات الشباب بميدان الجمهورية يوم ٢ يناير ١٩٥٤، في مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر ، القسم الأول، ص ٩٧ حيث يقول للشباب " إياكم من الهزل وكثرة الضحك،

فإن كثرة الضحك تميت القلوب، ولقد كانوا فى العصور البائدة يضحكون من كل شئ وينكتون على كل شئ فلم يقدروا الأمور حق قدرها "

(١٦) موشيه جورج، جمال عبد الناصر فى طريق الثورة، مرجع سابق، ص ٣٠

(١٧) حديث الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع د. و. مورجان مندوب صحيفة الصنداى تيمس الإنجليزية بتاريخ يونيو ١٩٦٢ فى مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الرابع، فبراير ١٩٦٢- يونيو ١٩٦٤، ص ص ١٣٠

(١٨) جمال سليم، حكاية جمال عبد الناصر، القاهرة، دار المستقبل العربى، د.ت.، ص ١٤ (حكاية رقم ٢)

(١٩) المرجع السابق

(٢٠) أجاريشيف ، مرجع سابق، ص ١٢

(٢١) المرجع السابق، ص ١٥

(٢٢) جمال سليم، مرجع سابق (حكاية رقم ٤)

(٢٣) أجاريشيف، مرجع سابق، ص١٨

(٢٤) http://n٣-ex.evsp.icair.org/webext/texts/ve٢٠١٣.html

(٢٥) مارلين نصر، مرجع سبق ذكره، ص ٨٧

(٢٦) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سبق ذكره، ص ٢٦

(٢٧) أنور الجندى، هذا هو جمال، بيروت، مكتبة المعارف، ١٩٦٠

(٢٨) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق، ص ١٤٤

(٢٩) أنور الجندى، مرجع سابق، ص٢٣٢

(٣٠) أنور السادات، البحث عن الذات: قصة حياتى، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ص

(٣١) أنور السادات، صفحات مجهولة، ص

(٣٢) جمال سليم، مرجع سابق

(٣٣) جمال عبد الناصر، رسالة لصديقه حسن النشار فى يوليو سنة١٩٤١، نقلا عن جمال سليم، المرجع السابق، ص ٢٠ (حكاية رقم ٥)

(٣٤) اللجنة العربية لتخليد ذكرى عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق،١١ ، ٢٣

(٣٥) بثينة عبد الرحمن التكريتى، مرجع سابق، ص ٦٨

(٣٦) اللجنة العربية لتخليد ذكرى عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، فلسفة الثورة، ص ٣٥

(٣٧) المرجع السابق، ص ٤٢

(٣٨) مارلين نصر، مرجع سابق، ص٩٥،٩٤

(٣٩) المرجع السابق، ص ٩٦

(٤٠) حديث الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع د. و. مورجان ، مرجع سابق، ص ١٣٠

(٤١) فوشيه جورج، مرجع سابق، ص ٢٣٠

(٤٢) ناتنج أنتونى، ناصر، مرجع سابق، ص ٣٩

(٤٣) جمال سليم، مرجع سابق، ص١٥ (حكاية رقم٣)

(٤٤) فوشيه جورج، مرجع سابق، ص ٢٣٢

(٤٥) حديث مع س. ل. سولزبرجر رئيس تحرير جريدة النيويورك تايمز فى ٢٦ فبراير ١٩٦٩ ، فى وثائق عبد الناصر: خطب أحاديث تصريحات يناير – سبتمبر ١٩٧٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام .

(٤٦) المرجع السابق

(٤٧) جمال سليم، ١٦، ص (حكاية رقم ٦)

(٤٨) جمال سليم، مرجع سابق، ص ١٢ (حكاية رقم ٣)

(٤٩) انظر كلمته فى منظمة الشباب الاشتراكى بحلوان فى ١٥ نوفمبر ١٩٥٦ فى مجموعة خطب ..مرجع سابق القسم الخامس، ص ٤٣٠

(٥٠) Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt ... op.cit

(٥١) طارق البشرى، الديموقراطية ونظام ٢٣ يوليو ١٩٥٢–١٩٧٠، مرجع سابق، ص ٨٣،٨٤ جمهورية مصر العربية، وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات، القرارات الكبرى لثورة يوليو ١٩٥٢ ، مرجع سابق، ص ٢٢

(٥٢) Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt ... op.cit

(٥٣) محمد عوده، روبرت ستيفنس، حوار حول عبد الناصر، القاهرة، دار الموقف العربى،١٩٨٢، ص ٢٥ .

انظر أيضا أحاديثه مع الصحف الأجنبية لأماكن متفرقة

(٥٤) Ibid http://www.presidency.gov.eg/htmle_gamal_abd_nasser html

(٥٥) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق، ص ٤٢ .

(٥٦) المرجع السابق

(٥٧) الجمهورية العربية المتحدة، مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، خطاب ذكرى الثورة عيد كل ثورة ألقى بالجامع الأزهر بمناسبة عيد الثورة الثانى فى ٢٣ يوليو ١٩٥٢، القسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٥٨، ص ص ١٦٣-١٨٠

(٥٨) محمد حسنين هيكل، لمصر لا لعبد الناصر، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧، ص ١٠٣

(٥٩) أحمد حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو: عبد الناصر والعرب، الجزء الثالث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٦، ص٢٣

(٦٠) Gamal Abdel Nasser Biography in
http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/٥٢٧٠/bio.htm see also
http://ebooks.whsmithonline.com.uk/encyclopadia/٢٧/M٠٠١٩٧٢٧.html

(٦١) http://infoplease.com/ce٦/people/A٠٨٣٤٩٠٥.html

٦٢Samira Khan, The father of Arabic Socialism: Gamal Abdel Nasser-President of Egypt ١٩٥٤-١٩٧٠ in
http://english.plantarabia.com/channels/article.cfm?channelD=٤٣&article=٣

(٦٣) محمد شفيق غبريال، تكوين مصر عبر العصور، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٦٦، ص ص ٣٣-٤٤

(٦٤) جمال حمدان، شخصية مصر، دراسة فى عبقرية المكان، الجزء الثانى،القاهرة، دار الهلال ، ١٩٩٤، ص ٢٥٦

(٦٥) المرجع السابق

(٦٦) بثينة عبد الرحمن التكريتى، جمال عبد الناصر نشأة وتطور الفكر الناصرى، بيروت/ مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠، ص١٨-٢٨

(٦٧) نعمات أحمد فؤاد، شخصية مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩، ص٢٤٩،٢٥٠

(٦٨) طه حسين، مستقبل الثقافة، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٤، ص ١٩،٢٠

(٦٩) نقلا عن بثينة عبد الرحمن التكريتى، مرجع سابق، ص ٣٩

(٧٠) المرجع السابق، ص ٤٩

(٧١) جمال حمدان، مرجع سابق، ص ٥٤٤

(٧٢) عابد محمد الجابري، تكوين العقل العربي، ط٤، بيروت، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، ١٩٩١، ص١٣

(٧٣) بثينة عبد الرحمن ، مرجع سابق، ص ٥٣

(٧٤) المرجع السابق، ص ٣٦٦

(٧٥) طه حسين، مرجع سابق

(٧٦) نعمات أحمد فؤاد، شخصية مصر، مرجع سابق، ص ٢٥٠

(٧٧) عزة عزت، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، القاهرة، دار الهلال،ع ٥٦١، سبتمبر ١٩٩٧، ص٢٦٠

(٧٨) عبد اللطيف محمد خليفة، شعبان جاب الله رضوان، الشخصية المصرية الملامح والأبعاد "دراسة سيكولوجية " القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص ٧٠

(٧٩) المرجع السابق، ص ٦٧

(٨٠) جمال حمدان، شخصية مصر: دراسة في عبقرية المكان، ص٦٠

(٨١) محمد شفيق غبريال، مرجع سابق، ص ٥٥

(٨٢) نعمات فؤاد، مرجع سابق، ص ٢٢٣

(٨٣) أحمد زايد، المصري المعاصر: مقاربة نظرية وإمبريقية لبعض أبعاد الشخصية القومية المصرية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. ١٩٩٠

(٨٤) محمود عوده، التكيف والمقاومة: الجذور الاجتماعية والسياسية للشخصية المصرية، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٠، ص ٣٩

(٨٥) المرجع السابق، ص ١٨٢

(٨٦) جمال حمدان، شخصية مصر، مرجع سابق، ص ٥٤٢

(٨٧) غالي شكري، الثورة المضادة في مصر، مرجع سابق، ص ٣٦

(٨٨) السيد يسن، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلي والمفهوم العربي، ط ٤، القاهرة، مكتبة مدبولي،١٩٩٣، ١٥٦

(٨٩) قاسم أمين،المصريون، القاهرة، دار الهلال، ١٩٩٥، ٢٦(كتاب الهلال، ع٥٣٧ سبتمبر ١٩٩٥)

(٩٠) السيد يسين، الشخصية العربية...، المرجع السابق

(٩١) حسين فوزي، سندباد مصري: جولات في رحاب التاريخ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١، ص ٣٠

(٩٢) عادل حموده، النكتة السياسية، ص ٦٢

(٩٣) محمود عودة، التكيف والمقاومة ...، مرجع سابق، ص ٤٦

(٩٤) سلوى عريب جادو، تحليل الخطاب التربوى فى مصر من أوائل السبعينيات حتى أواخر التسعينيات، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ، ١٩٩٩، ص ٩٥

(٩٥) السيد يسين، مرجع سابق،

(٩٦) قاسم أمين،المصريون، مرجع سابق، ص ٢٥

(٩٧) عزة عزت ، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٦-٦٣

(٩٨) تم الركون لشبكة تصنيف الشخصية المصرية بما يوافق الدراسة من الدكتورة عزة عزت حيث كانت بمثابة ملخص لمعظم الكتابات الأنثروبولوجية فى الشخصية المصرية والأمثال الشعبية، مرجع سابق ص ٤٨٤-٤٥٠

(٩٩) السيد يسين، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلى والمفهوم العربى حسين فوزى، سندباد مصرى نعمات فؤاد ، الشخصية المصرية قاسم أمين .

(١٠٠) موسى صبرى،السادات الحقيقة والأسطورة، القاهر، ط٢، المكتب المصرى الحديث، ص٢٢

(١٠١) Anwar al-Sadat in http.//www ibiblio.org/sullivan/bios/Sadat-bio.html

(١٠٢) محمد حسنين هيكل، خريف الغضب: قصة بداية ونهاية أنور السادات، ط١١، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٥، ص ٣٠

(١٠٣) أنور السادات، البحث عن الذات: قصة حياتى، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٨، ص ص ١-١٥

(١٠٤) محمد حسنين هيكل، خريف الغضب...، مرجع سابق، ص ٣٣

(١٠٥) حديث الرئيس أنور السادات للتلفزيون المصرى مع السيدة همت مصطفى بمناسبة عيد ميلاد سيادته ٢٥ ديسمبر ١٩٧٥

(١٠٦) حمدى لطفى، أنو السادات: قصة إيمان بالعسكرية المصرية، القاهرة ، دار الهلال،١٩٧٢ (سلسلة كتاب الهلال ع ٢٥٩، يوليو ١٩٧٢) ص ص ٣٠-٣٥

(١٠٧) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص١٩ -٢٢

(١٠٨) أنور السادات، البحث عن الدات، مرجع سابق

(١٠٩) المرجع السابق

(١١٠) نبيل راغب، أنور السادات رائدا التأصيل الفكرى، القاهرة، دار المعارف١٩٧٤، ص ١٩٦

(١١١) حمدى لطفى، مرجع سابق، ص٣٥

(١١٢) نبيل راغب، مرجع سابق، ص ٣٢١

(١١٣) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص ٢٩

(١١٤) موسى صبرى،القناع والحقيقة، مرجع سابق، ص ١٩٣

(١١٥) جريدة الجمهورية عدد رقم ٧٠٥ بتاريخ ٢٨ نوفمبر ١٩٥٥

(١١٦) المرجع السابق

(١١٧) حديث أنور السادات للتلفزيون مع السيدة همت مصطفى، مرجع سابق

(١١٨) صبرى أبو المجد، المسيرة الطويلة مع السادات على طريق النضال، القاهرة، مطابع دار الشعب بالقاهرة، ١٩٧٦، ص٥٢-٧٠

(١١٩) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق ص ص ٥١-٧٩

(١٢٠) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص٥٢

(١٢١) محمد حسنين هيكل، خريف الغضب، مرجع سابق، ص ٥٣-٧٣

(١٢٢) المرجع السابق

انظر أيضا:

محمد عبد السلام الزيات، السادات القناع والحقيقة، القاهرة حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، ١٩٨٩، ص ٢٠ (كتاب الأهالى ع ١٨)

(١٢٣) المرجع السابق، ص١٢٨

(١٢٤) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق، ص ٨٤

(١٢٥) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص

(١٢٦) أنور السادات، قصة الثورة كاملة، القاهرة، دار الهلال، د.ت. ص ٨٣

(١٢٧) المرجع السابق ص ٨٩-١٠١

(١٢٨) غالى شكرى، الثورة المضادة فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص٣١

(١٢٩) محمد عبد السلام الزيات، مذكرات محمد عبد السلام الزيات: السادات القناع والحقيقة، القاهرة،حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، ١٩٨٨، ص ٦٨-٧٠(كتاب الأهالى رقم ١٨)

(١٣٠) موسى صبرى، وثائق ١٥ مايو، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٧، ص٣٨،٣٧

(١٣١) غالى شكرى، الثورة المضادة، مرجع سابق

(١٣٢) السيد ياسين، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلى والمفهوم العربى، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٧٤، ص ١٤٣

(١٣٣) جلال أمين، ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصرى فى نصف قرن ١٩٤٥-١٩٩٥، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص ١٦-٣٢

(١٣٤) فؤاد مرسى، الشخصية المصرية الثوابت والمتغيرات فى أبعاد الشخصية المصرية بين الماضى والحاضر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص ص ٩٣-١٠٩

(١٣٥) حلال أمين، مرجع سبق ذكره

(١٣٦) المرجع السابق

(١٣٧) عادل حموده، البحث عن الناس المحترمين، جريد الأهرام، ١٩٩٨/٤/٢٥، ص ٢٦

(١٣٨) عادل حمودة، بلطجة الصغار وهلوسة الكبار، ______، ١٩٩٨/٥/٢

(١٣٩) نعمات فؤاد،أبعاد الشخصية المصرية والتغيرات الاجتماعية، فى أبعاد الشخصية المصرية، مرجع سابق، ص ص ٦٣-٧٥

(١٤٠) أحمد عبد الله، الهوية الوطنية المصرية: الأبعاد التركيبية والحيلية، فى أحوال مصرية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص ص ٣٤-٤٥

(١٤١) فهمى هويدى، الذى جرى للمصريين، فى جريدة الأهرام، ١٩٨٩/١٥، ص ١١

(١٤٢) سكينة فؤاد، فريضة القلق فى جريدة الأهرام، ١٩٩٨/٩/١٧

(١٤٣) رجب البنا، المصريون فى المرآة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٠، ص ص٤٣-٤٦

(١٤٤) عرة عزت، لغة الشارع والتحولات فى الشخصية المصرية، القاهرة، دار الهلال، (كتاب الهلال، ع ٥٩٨)

(١٤٥) رجب البنا، المصريون فى المرآة، مرجع سابق، ص ٦١

(١٤٦) السيد ياسين، الشحصية المصرية والدلالات الحضارية لحرب أكتوبر، فى أبعاد الشحصية المصرية، مرجع سبق ذكره، ص ص ٣٧-٥٨

الفصل الخامس

تحليل مفردات التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية فى الخطاب الرسمى فى ضوء علم الدلالة

المبحث الأول

يتناول هذا الفصل تحليل الخطاب السياسي الناصري والساداتي من خلال علم الدلالة المشار إليه سلفا في الإطار النظري؛ حيث إعتمدت الدراسة في المقام الأول على علم الدلالة مستخدمة في ذلك منهج حقول الدلالة، وقد قامت الباحثة أولا بتحديد ثلاثة مفاهيمُ وهي التعليم بشكل مطلق، ومفهوم التنشئة السياسية، ومفهوم القومية العربية. ثم تم وضع شبكة علاقات المفاهيم والتي تضمنت العلاقات التالية:

شبكة المواصفات: وتضمنت كلمات الجمل العربية والتي تعبر عن صفات المفهوم من خلال الوظائف النحوية التي تصف المفهوم، وتضمنت الجملة الاسمية، والجمل الموصولة واسم وخبر كان وإن، والمضاف.

شبكة المفردات المشاركة: وعنت هذه الشبكة في المقام الأول بالكلمات المعطوفة على المفهوم المدروس، كذلك الكلمات المجاورة له في النص، بغض النظر عن العلاقة النحوية بينها وبين المفهوم المدروس.

شبكة المفردات المتناقضة: وتشمل الكلمات والمفردات التي تناقض المفهوم الأساسي من حيث المعنى أيا كان موقعها في الجملة.

شبكة الأفعال: وتشمل كل الوظائف الفعلية التي يقوم بها المفهوم، سواء كان في محل فاعل، أو في محل مفعول به.

ويوضح الجدول التالي شبكة العلاقات كما اتبعتها الدراسة:

الخطاب	المواصفات	المشاركات	المتناقضات	أفعال أل	أفعال على

وستحاول الباحثة هنا تتبع تطور المفردات عند صانع الخطاب، كما توضح دلالتها بالنسبة للمفردات المشاركة، لتفسير مدى أهمية المفردة ودلالتها، وترتيبها بالنسبة لأولويات صانع الخطاب. كذلك تطور المفردات من حيث كونها فاعلا، أو مفعولا به، وهو من الأمور الهامة التي يجب الالتفات إليها في

مفهوم/مفردة التعليم بشكل خاص، وارتباطها بمفردات التنشئة السياسية والقومية العربية.

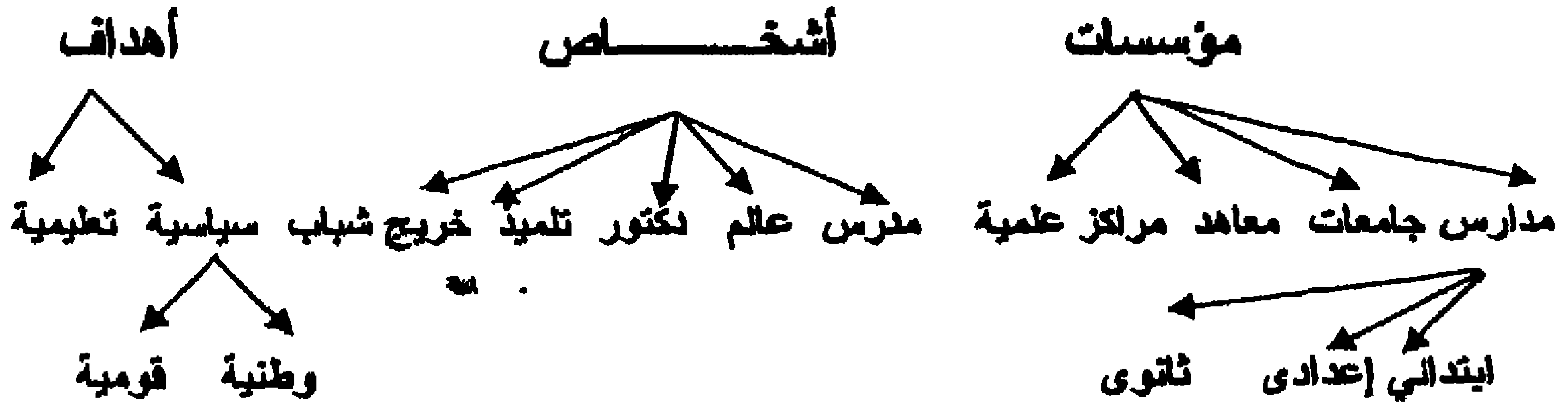
أولاً: الخطاب التعليمى الناصرى

تناولت الدراسة فى الفصل السابق طبيعة كل من صانع الخطاب لفترة الدراسة كما تعرضت أيضا إلى طبيعة المتلقى للخطاب، واللذان يوضحان طبيعة الخطاب وأسس تكوينه.

وسيحاول هذا المبحث التعرض للخطاب التعليمى السياسى الرسمى للرئيس جمال عبد الناصر، فى محاولة لفهم طبيعة السياسة التعليمية من منظور صانع السياسة العامة للدولة إبان هذه الفترة.

ولتوضيح مفهوم التعليم كما حددته الباحثة نفرد الشكل المبين لشجرة مفردة التعليم[1] كما وردت فى الخطاب الرسمى للتعليم على لسان رؤساء الجمهورية.

شجرة التعليم



ويبرز الخطاب المفهوم بعدد من المشتقات والمترادفات نحصرها فى الآتى:

مشتقات مفهوم التعليم

تعليم، تعلم، علم، تعليمية، تربية، تربوية، معرفة، تكنولوجيا

المترادفات

مدرس = معلم

طالب = تلميذ

دكتور = أستاذ جامعى

وسوف تتبع الدراسة فى هذا الفصل تطور المفهوم عند ناصر وفقا للمترادفات السابق ذكرها

أولاً: تطور مفهوم التعليم فى الخطاب الناصرى

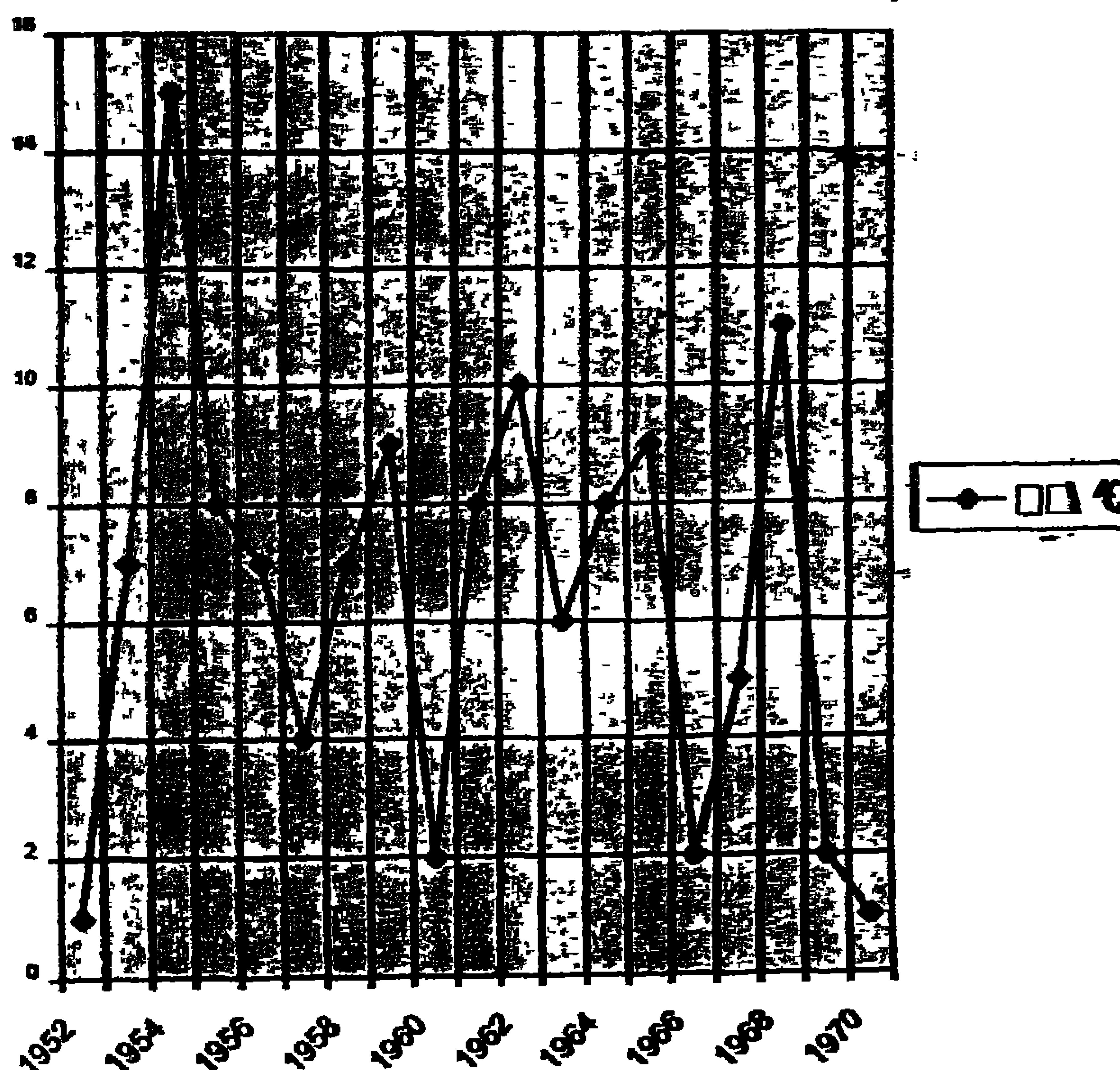
شملت المفردة ١٠٥١ فى ١٢٠ خطاب من ١٠٠١ من إجمالى الخطب والأحاديث الصحفية والكلمات بالإضافة إلى كتاب فلسفة الثورة، والميثاق وبيان ٣٠ مارس بواقع ١٢% بالنسبة لإجمالى الخطب.

ويوضح الرسم البيانى التالى توزيع الوحدات الخاصة بالتعليم بالنسبة لإجمالى الوحدات الخطابية موزعة على السنوات من ١٩٥٢ -١٩٧٠ .

ولتتبع تطور مفهوم التعليم فى الخطاب الرسمى الناصرى ترى الدراسـة أن تتابع هذا المفهوم فى المراحل المختلفة، والتى تنوعت مع ضـروريات تغيـر المجتمع المصرى.

المرحلة الأولى من ١٩٥٢- ١٩٥٤ وهى المرحلة التى تولى فيها جمال عبد الناصر منصب نائب قائد ثورة يوليو وقبل توليه رئاسة الجمهورية.

تعرضت الفترة الأولى لمفهومى العلم والعلماء فى البداية بشكل سـلبى؛ حيث أعلن فى كـتابه الأول فلسفـة الثورة فى عبارات تنم عن عـدم اقتنـاع بدور العلم والعلماء، بل أيضا بنعتهم بنوع من الرياء الذى يحيط بهم وهـو مـن الأمور المتضمنة فى العبارات، والتى سكت عنها الخطاب؛ حيث أشار فى خطابـه عن دورهم السلبى لفهم الأمور "أذكر مرة كنت أزور فيها إحدى الجامعات ودعوت أساتذتها وجلست معهم أحاول أن أسمع منهم خبرة العلماء وتكلـم كثيـرون ....



ومن سوء الحظ أن أحدا منهم لم يقدم لى أفكارا.. وإنما كل واحد منهم رمقنى بنظرة يؤثرنى فيها على نفسه بكنوز الأرض وذخائرها"[٢].

إلا أن هذه الرؤى ما لبثت أن تغيرت فى الخطاب الناصرى؛ حيث اتسمت الفترة الأولى لقيام الثورة بالعمل الثورى، وتوضيح دور الثورة للطلبة، وتحفيزهم لاتخاذ دورهم السياسى فى المرحلة القادمة، وتبلور ذلك فى إعطاء النماذج، والمتمثلة فى شخص جمال عبد الناصر من خلال عرض تجربته الشخصية، ودوره فى الحياة السياسية منذ كان طالباً فى التعليم الثانوى.

واستمرت هذه النبرة الثورية فى خطاب ناصر باعتبار أن التعليم ومن ثم الطلبة أدوات تحرير وبناء الوطن، كذلك فقد كانت المقارنات واضحة لتبيان دور الاحتلال فى التعليم " تعاليم دانلوب"، "تعليم عدد قليل من الشعب"[٣] فى خطاب ناصر باعتبارها من أهم سياسات المستعمر الأمر الذى وضحته شبكة العلاقات. (انظر الملاحق)

واعتبر ناصر أن دور التعليم فى تحرير الفرد والأمة هى رسالة الجامعة بل دور هام للمعلمين باعتبارهم يحملون الرسالة " المعلمون الرسل"[٤]

كذلك فقد ركز ناصر على أن التعليم حجر الأساس للأمة، ومن أسس وجودها واعتبار التعليم من الاحتياجات الأساسية للفرد، وارتبط مفهوم التعليم فى معظم الخطابات بالصحة " التعليم والصحة، "الجهل والمرض"و متلازمان يتضح بجلاء أكثر فى الوحدات المجمعة التى تم إنشاؤها بعد الثورة مباشرة، والتى شملت مدارس ومستشفيات أو وحدات علاجية [٥]. ولم يعتبر ناصر التعليم واحدا من الخدمات -كالصحة على سبيل المثال- بل كان حقاً مكتسباً لفئات الشعب حيث أنه من أسس الوجود.

وظل هذا المفهوم الثورى للتعليم عند ناصر بشكل أكثر من المفهوم الكمى طوال هذه الفترة والتى توضحها المقارنات بجلاء فى تحليله ورؤيته للتعليم، فتبلورت فى أعداد المدارس المنشأة منذ قيام الثورة وبالتبعية عدد المستفيدين

منها من أبناء الشعب بالمقارنة لما قبل الثورة. ويوضح الجدول التالى عدد المفردات المستخدمة فى كلا الجانبين.

جدول يوضح عدد المفردات المستخدمة للتعليم على المستويين المادى والمعنوى

العدد	الجانب المادى	الجانب المعنوى
١.	تتحصر فى بناء مدارس	الطبقة المتعلمة
٢.	أول بناء	التغرير بالطلبة
٣.	يطالبون بالمدارس	الحقوق من التعليم
٤.	إن كل مدرسة	حرمان الشعب
٥.	بنينا ٣٠ مدرسة	ضرورة هامة
٦.	أن ننشئ ٦٠ مدرسة	أهداف الثورة/هدف الثورة
٧.	١١ مدرسة	الأساس الأول
٨.	نفتتح .. مدرسة	أساس نهضته
٩.	تأثيث مدارس	حجر فى صرح الوطن
١٠.	ما يتكلفه بناء المدارس	موطن قوة
١١.	مؤسسة الأبنية التعليمية	كان التعليم يحارب
١٢.	الظروف المادية والمالية	إفساد التعليم
١٣.	مدارس، أربع مدارس	استطاعت الجامعة
١٤.	مدرسة صحية	لجامعة الإسكندرية فخرا
١٥.		رسالة الجامعة
١٦.		المعلمون الرسل
١٧.		بلاد علم
١٨.		مستوى علمى

يتضح من الجدول السابق أن الجانب المعنوى للتعليم يتغلب على الجانب المادى عند ناصر حيث شمل الأول ١٨ مفردة، بينما بلغ فى الثانى ١٤ مفردة.

الفترة الثانية من ١٩٥٤-١٩٦١ وهى فترة تولى الرئيس جمال عبد الناصر الرئاسة بعد تنحى الرئيس محمد نجيب، ثم إعلان الوحدة بين مصر وسوريا، وقد شهد مفهوم التعليم نفس المفهوم الثورى، حيث تظهر مفردة التعليم فى علاقة دلالية مركبة، حيث تبدأ بجملة فعلية، يقوم بها رجال العلم بدور الفاعل، من جهة، ثم تظهر المفردة مرة أخرى فى نفس الجملة فى علاقة مشاركة " أساتذة الجامعات"، وتزداد الجملة تركيبا ليستخدم الفعل حمل مرة أخرى لتأكيد أهمية الدور المنوط به للفاعلين الأساسيين فى الجملة. فتظهر الجملة فى هذا الشكل المركب "وحَمل رجال العلم من معلمين وأساتذة الجامعات مسئولية حمل رسالة العلم والعمل الثورى" ثم يعلق فى موضع آخر مستهلا جملته باسم إشارة لتنبيه المستمع لما يأتى بعدها، كما يلجأ إلى استخدام اسم المنادى " أيها" لجذب مزيد من الاهتمام، والتخصيص لتضح فى السياق التالى " هذه هى رسالتكم أيها المعلمون الرسل"، وفى الجملة الثالثة والتى تحمل نفس الدلالات، يلجأ الخطاب إلى استخدام الجملة الشرطية لتوضيح أهمية الفعل الذى تقوم به الجامعة. وهنا تظهر المفردة باعتبارها فاعلا. حيث تعكس مدى أهمية الفعل "إذا استطاعت الجامعة أن تقوم بأداء هذه الرسالة"، ويحاول الخطاب إضفاء مزيد من الثقة فى نفس المستمع، حيث يبدأ بالتأكيد على أهمية هذا الدور ليسبقها بفعل "أن" ثم يلحقها بحرف موصول ليزيد من التأكيد والتخصيص ومرة أخرى تظهر المفردة باعتبارها فاعلا "واثق أن رسالة الجامعة هى التى تستطيع أن تضع أسس دائمة لخلق جيل جديد يؤمن بوطنه"[٦].

ولم يقتصر مفهوم التعليم عند ناصر عند هذا الحد بل كانت رؤيته أوسع وأشمل من هذه الرؤية؛ حيث كان لدور التربية بجانب التعليم وضعاً خاصاً، وإن كان يعنى به التربية السياسية فى المقام الأول. و قد تبلور هذا المفهوم بشكل

إجرائى من خلال تغير اسم "وزارة المعارف" إلى اسم "وزارة التربية والتعليم"، والتى عبر عنها فى "لم أرد أن أضع وزارة التربية فى عقد الخدمات لأن التربية والتعليم من أسس الوجود وبغيرهما لا تنتج الخدمات ... إذ أن التربية هى جزء لا يتجزأ من كل خدمة تؤديها الدولة، والتربية والتعليم آخر الأمر حق وواجب من حقوق المواطن وواجب من واجباته وحق للدولة على المواطنين وواجب تؤديه لهم ولذلك رأت الثورة أن تلغى وزارة التربية والتعليم اسم "المعارف" ليكون اسمها الجديد تعبيرا عما تفهمه الثورة من هذه الوزارة"(٧) .ويلاحظ من الجملة السابقة أنها جملة تركيبية عمدت إلى الإطناب بهدف الإيضاح، والتأكيد والتخصيص؛ حيث استخدم " إن" فى الجملة أربع مرات للتأكيد على أحقية التعليم للمواطنين، كذلك استخدامه بشكل متكرر "الثورة" باعتبارها الفاعل الرئيسى وصانعة القرار لدى عبد الناصر، وهو هنا ليس إلا ممثلا لها ومن ثم فهى تعطى مزيدا من الإقناع وما يلعبه التعليم من دور ثورى. وبذلك يكون مفهوم التعليم عند ناصر قد اتخذ الشكل الثورى وبالفعل تم إدخال العديد من البرامج فى المحتوى المدرسى سواء الاجتماعى أو الفكرى أو الثقافى، حيث أعرب فى خطابه على تبنى أى برنامج دراسى يقوم على أسس قومية(٨).

أما على الجانب الكمى فقد ظل مفهوم ناصر للتعليم متوازٍ بين أعداد المدارس والكليات الجديدة مثل كلية المعلمين وجامعة البنات ..كذلك زادت ميزانية التربية والتعليم، مع تدريب المعلمين وتدعيم المعامل والتجهيز والبحث العلمى(٩). ويبرز مفهوم البحث العلمى والعلماء عام ١٩٥٥ بشكل أكثر عمقا، والذى تكرر أكثر من مرة فى خطاب ناصر، وبالتبعية ظهر مفهوم التحفيز من جوائز التشجيع للنابهين.

ومن اللافت للنظر ربط بين الإنتاج ومراعاة الحالة الاقتصادية للمواطنين والذى تبلور فى اهتمامه بصناعات الأقمشة لتوفيرها بسعر رخيص حتى يتمكن الطلبة من ارتدائها قبل دخول المدارس(١٠).

ومع تطور العلم فى البلدان المتقدمة أصبح المفهوم عند ناصر مزيج من العمل الثورى والعلم المجرد، حيث أصبحت كل الأمور كالإدارة والتخطيط .. هى فى حقيقة أمرها علم لا يمكن الاستغناء عنه، كذلك فقد ظهر أيضا مفهوم العلم للجميع وليس من حق أى دولة احتكار العلم[11]، ومع عام ١٩٦٠ بدأ مفهوم العلم يرتبط بالنهج الاشتراكى الديموقراطى، ويتلازم فى نفس الوقت مع الفن باعتبارهما طريق الحرية، وإن كان يربط الثلاثة لإنجاح أى معارك سياسية. ويظل يلقى على المتعلمين مسئولية تعليم من لم يوفقهم الحظ، كمفهوم مرافق لمعظم الخطب سواء الموجهة مباشرة للطلاب أو للمعلمين وأساتذة الجامعات.

ومع عام ١٩٦٠/١٩٦١ ارتبط مفهوم الثقافة بمفهوم العلم ولكن فى هذه الرابطة يُظهر الخطاب تباين المفهومين؛ حيث فرق ناصر بين التعليم والثقافة، وأن هناك فروقا جوهرية فى هذا الصدد "المثقف ليس هو أبدا الذى درس مثلا العلوم ولا الفيزكس.. " ولكن يجب أن تكون الثقافة ذات فرعين العلم وواجبه نحو المجتمع"[12]. ويظل هذا المفهوم إلى حدٍ كبير فى الخطاب الناصرى فى مناسبات مختلفة وخاصة بالنسبة لتذويب الفوارق بين الطبقات وطبيعة العمل الشعبى المنوط به لكافة الشعب المصرى من فلاحين وعمال وعلماء فى نفس الوقت.

ويأخذ نفس المفهوم شكلاً أكثر مرونة مع عام ١٩٦٢ فينتفى المطلق فى الخطاب " أبدا" ليضع المتعلمين والعلم فى نصابهما فى العمل الشعبى، حيث يرى فى هذه المرة أن هناك علاقة وثيقة بين القيادات العلمية والشعبية بل أن العلم فى هذه المرة يوصف بأنه الطاقة التى تزود العمل الشعبى بالإمكانيات البشرية "إن العلم طاقة جديدة لتزويد العمل الوطنى بإمكانيات بشرية هائلة"، "القيادات الشعبية والعلمية العلاقة بين الاثنين وثيقة مترابطة"[13].

هذا وبدأت نبرة العمل الثورى المطلقة لمفهوم التعليم فى الخطاب الناصرى إلى الهدوء النسبى؛ حيث بدأت مرحلة جديدة، وهى مرحلة البناء والتعمير وبدايات الخطة الخمسية الأولى إلى دور العلم بالشكل البرجماتى؛ حيث

ظهرت مفاهيم جديدة لأول مرة؛ فيطرح الخطاب الناصرى فكرة تكافؤ الفرص، وإذابة الفوارق بين الطبقات بمعنى إمكانيات كل متعلم فى حصوله على العلم، ومدى استعداداته ومواهبه، وفى نفس الوقت يظهر ضمن خطاب ناصر ولأول مرة أيضا ربط ميزانية التعليم بضرورات الإنتاج باعتبار التعليم مستهلك للميزانية العامة للدولة، وعدم قدرتها على كفايته، إلا إذا زاد الإنتاج حتى تستطيع الحكومة تغطية ميزانيات التعليم. ويعتبر زيادة الإنتاج هنا شرط أساسى للمجانية فى جميع المراحل الدراسية بما فيها الجامعة. ويظهر مرة أخرى فى الميثاق حيث يرى "أن العلم للعلم فى حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا القومية أن تتحمل أعبائها"[١٤].

إلا أن هذه التكلفة لا تعنى اشتراك القطاع الخاص فى التعليم، وبمعنى أخر لا يحبذ فكرة المدارس الخاصة حيث نرى الخطاب الناصرى يطرح بشكل غير مباشر مفهوم المدارس الخاصة؛ فيرى أن أصحاب المدارس الخاصة هم رأسماليين، وبالتبعية يناقش مدى اشتراكهم فى نقابة المعلمين فى عبارات " إذا جئنا بصاحب مدرسة أدخلناه نقابة المعلمين لا أقول عنه أن النقابة كلها رجعية لكن الأساس نفسه غير سليم، لأن صاحب المدرسة مستثمر يعنى رأسمالى دخل فى هذه النقابة "[١٥]. ونلحظ من العبارة السابقة ميله للإطناب بهدف إضفاء مزيد من التفسير للفكرة الرئيسية .الأمر الذى يفهم منه مفاهيم ديموقراطية التعليم وهو من المواقف القليلة المسكوت عنها فى الخطاب الناصرى.

ومع عام ١٩٦٣ يتطور مفهوم التعليم ليصبح متلازماً مع التكنولوجيا، والتى يركز عليها الخطاب فى إطار تطويع العلم والتكنولوجيا فى خدمة الإنسانية والمناطق النامية. ويظل مفهومى حيادية العلم والبحث العلمى ملازمين للخطاب بشكل تصاعدى، لينتقل بالمفهوم مرة أخرى إلى ضرورة التفكير والأسلوب العلمى. وهنا ولأول مرة فى الخطاب الناصرى يتحول هذان المفهومان إلى شكل أكثر شمولية ليصبح نهجاً للتفكير الصائب. وهما الصيغة الملائمة للتقدم، ويبرز

منذ عام ١٩٦٣ فى الخطاب الناصرى تركيزه على التعليم بشكل أكثر إجرائية وتقل فيه نبرات التعليم الثورى، وإن كان مازال العلم بشكل عام مسخر لخدمة البشرية، ويعود ليشمل المفهوم كل مناحى الحياة حتى يصفه فى إحدى المرات بأنه" رسالة علم إلهى" (١٦)، بل يتسع مفهوم العلم ليرتقى به إلى مرحلة التقديس فيقابل به الدين حيث يرى أنه واجب دينى " حض الدين على متابعة التقدم الدين الحق العلم الحق"(١٧) ، ومن ثم يرتقى المفهوم عند ناصر ليتربع على مناحى التقدم والتفكير.

ويدخل عنصر آخر فى مفهوم العلم، وهو ربط العلم بالأخلاق وإن كان يعود مرة أخرى إلى المساواة بين المتعلم وغير المتعلم إن جاز التفسير فى وصف الشخصية المصرية " الشعب شعب طيب المتعلم وغير المتعلم"(١٨).

ومع عام ١٩٦٤ يظهر مفهوم يعتبر من أهم المفاهيم التى برزت فى الخطاب الناصرى وهو مفهوم الاستقلال العلمى حيث يرى أن الاستقلال العلمى هو البعد الثالث للاستقلالين السياسى والاقتصادى"، " إن الاستقلال العلمى والفنى "هو البعد الثالث للاستقلالين السياسى والاقتصادى"(١٩).

وتتسع مظلة مفهوم العلم فى الخطاب الناصرى لتشمل الأمة العربية وبعض الدول الأفريقية حيث امتدت الجامعات المصرية خارج الحدود، (فرع جامعة القاهرة فى بيروت والخرطوم)، كذلك كان للمعلمين وأساتذة الجامعات دوراً فى اتساع هذه المظلة.

هذا ويظل الجانب المعنوى أو الكيفى للتعليم مسيطرا على الخطاب السياسى لناصر بالمقارنة للنواحى الكمية والتى تتلخص فى أعداد المستوعبين فى مراحل الدراسة المختلفة والميزانية المقررة، وإن لم تكن ذات ثقل فى الخطاب حيث لم يتكرر طوال الفترة إلا خمس مرات بالمقارنة لأعداد المدارس والكليات المنشئة بعد الثورة، والتى شكلت بالفعل عبئا، وخاصة بعد تطبيق المجانية فى جميع مراحل التعليم من الابتدائى وحتى الجامعة.

ومع التعاقب الزمنى وهزيمة يونيه ١٩٦٧ بدأ الخطـاب التعليمـى فـى الخفوت، بالرغم من إدراك ناصر العبء العلمي الملقى على أكتاف العلماء. هـذا من ناحية ومن ناحية أخرى كان الوضع العام فى الشـارع المصـرى محفوفـا بالهموم والغضب، والذى عُبر عنه فى مظاهرات الطلبة والعمال فى عـام ١٩٦٨ إثر محاكمة الطيران، ومن هنا بدأت النبرة الثورية فى خطاب عبد الناصر وتحفيز الطلبة للاشتراك فى العمل السياسى تكاد تأخذ منحى أخر ، (وهـو مـا سـوف تتعرض له الدراسة فى التنشئة السياسية).

ويحل مفهوم التعليم مكان الثورة بدلا من المشاركة؛ حيث يظهـر فـى عبارته " الحرب النهاردة حرب علمية"[٢٠]، وفى سياق الحرب وارتباطه بمفهـوم العلم يظهر مفهوم مرتبط إلى حد بعيد بالمصطلحات العسكرية حيث يبـرز العلـم والتكتيك ، كما يظهر مفهوم هام هو المعلومات وهو من المفاهيم النـادرة فـى الخطاب الناصرى، والذى ولدته حرب ١٩٦٧ باعتباره جزءاً من العلم والتكتيك. " الحصول على المعلومات جزء من العلم والتكتيك"[٢١].

ومع حرب الاستنزاف ومشاكل المنطقة العربية يقل الخطـاب التعليمـى الناصرى؛ حيث بلغ فقط خطابين عام ١٩٦٩ ، وخطاب واحد عام ١٩٧٠ وهـى عام وفاة الرئيس جمال عبد الناصر.

من العرض السابق يتضح أن الخطاب التعليمى لـرئيس الدولـة اتسـم بالطابع الثورى للتعليم لفترات طويلة، يكاد يكون فيها شمولا لوضعه، وما يجـب عليه أن يكون، وإن كان الطابع الثورى قد غطى على المنـاحى المختلفـة مثـل كفاءة الخريجين ومحتوى التعليم وعلاقته بمتطلبات المجتمع فى هذه الفترة قليلا إلى حد بعيد بالمقارنة بالتعبئة السياسية لجماهير الشعب، وهو من الأمور التـى تخبرها معظم الأمم المستقلة حديثاً أثناء المرحلة الانتقالية؛ حيث يكون التعليم فى هذه الحالة جهاز أيديولوجى رئيسى للدولة تحدد فيه نوع المعرفة الذى يبنى عليه

النظام وبالشكل الذى تراه الثورة فى إعادة خلق الأفراد وتوزيع الأدوار داخلها[٢٢] بما يضمن لها الاستمرارية.

كذلك فقد تتطور مفهوم التعليم كما اتضح من المفردات المشاركة والمواصفات حيث تطورت المفردة وفقا للمتغيرات المجتمعية التى مرت بها الدولة، والتى اتسقت إلى حد بعيد معها. ويوضح الجدول التالى ظهور المفُردة مع تزامنها للأحداث المجتمعية.

المفردات المشاركة وفقا لتطورها الزمنى

المفردة	تاريخ ظهورها
مدارس ومستشفيات	١٩٥٤
تعليم وعلاج	١٩٥٤
مدارس ووحدات مجمعة	١٩٥٤
للعلم والدين	١٩٥٤
العمل والعلم	١٩٥٤
جهل ومرض	١٩٥٤
علم وفن	١٩٥٥
تعليم وخدمات اجتماعية	١٩٥٧
علم وثقافة	١٩٦١
علم وتكتيك	١٩٦٨

يتضح من الجدول السابق لتطور مفردة التعليم أنه فى السنوات الأولى للثورة ارتبط التعليم بالخدمات الأساسية وخاصة الصحية، والتى حرصت عليها الثورة، ثم تنتقل المفردة فترتبط بالفن، ثم يعود مرة أخرى لربطها بالخدمات الاجتماعية بدون تخصيص. ومع بداية الميثاق والاتحاد القومى تظهر الثقافة كمفردة مشاركة للتعليم. وبعد نكسة يونيو ١٩٦٧ يظهر مفهوم أكثر تجريدا

لمفهوم التعليم وهو التكتيك والذى أصبح يرتبط بالتعليم كضرورة حتمية لما ألــم بالبلاد.

أما مواصفات التعليم فقد ظهرت بشكل متعدد وفـقا للتطــور الاجتمــاعى ويظهر الجدول التالى تطور وصف المفردة فى الخطاب الناصرى.

جدول يوضح مواصفات مفهوم التعليم وفقا لتتبعها الزمنى

المفردة	تاريخ ظهورها
نهضة	١٩٥٤
قوة	١٩٥٤
بناء	١٩٥٤
هدف الثورة	١٩٥٤
حق وواجب	١٩٥٤
أفكار	١٩٥٩
مصانع	١٩٥٩
طريق الحرية	١٩٥٩
خطط	١٩٥٩
موكب الأمان	١٩٦٣
تغيير إجتماعى	١٩٦٣
التعبئة السياسية	١٩٦٤
تغيير المجتمع	١٩٦٤
ضيف السلام	١٩٦٥
أملنا الوحيد	١٩٦٦
إدارة	١٩٦٧
تحريك وسائل الإنتاج	١٩٦٧
حرب علمية	١٩٦٨

يلاحظ من الجدول السابق أن التعليم فى الخطاب الناصرى اتسم بتحديد إطاره العام من وصفه بالنهضة والقوة وبناء الأمة، وأخيرا فى نفس العام كهدف للثورة. ثم يتطور ليصبح مترادفا للحق والواجب مع عام ١٩٥٥، وفى عام ١٩٥٩ تتطور المفردة ليصبح التعليم مرادف للأفكار، والخطط، والمصانع، وبهذا يبدأ التعليم يتدرج من المفهوم الثورى إلى مفهوم أكثر تجريدا. وفى عام ١٩٦٣ ومع التغير الاجتماعى والذى أعقب الميثاق وإعلان الدولة الاشتراكية الديموقراطية يرادف بين التعليم والتغيير الاجتماعى. والذى يعيد التأكيد عليه مرة أخرى عام ١٩٦٤. وفى عام ١٩٦٥ يظهر التعليم بوصفه موكب الأمان. ليتدرج ليصبح التعليم هو الأمل الوحيد للأمة، مع عام ١٩٦٦، ومع عام ١٩٦٨ يظهر وصف جديد للعلم هو الحرب العلمية، والتى تداركها الخطاب بعد الهزيمة.

وعليه فإنه يمكن القول بأن مفردة التعليم قد تطورت تطورا تدريجيا بما يتفق مع تطور المتغيرات المجتمعية، من كونه ثوريا، إلى توظيف التعليم بشكل أكثر تجريدا لمفهوم التعليم، حتى يصل فى النهاية وصفه بالحرب، والتى تناقضت مع الوصف السابق فى عام ١٩٦٣ باعتباره "موكب الأمان" و"ضيف سلام".

كما يظهر بوضوح فى الخطاب التعليمى حرص صانعه على إشراك كل طبقات الشعب المتعلمة على تحمل مسئولية تعليم الآخرين باعتبارها واجب قومى عليهم، وهو من الأمور التى جعلت من التعليم فى هذه الفترة قضية قومية، إلا أنه من الملاحظ أن موضوع محو الأمية يكاد يكون غير مدرك بمفرده من القضايا الأساسية لهموم ومشاكل التعليم باعتباره مهمة المتعلمين جميعاً وكونها رمزا للثقة بالنفس، وبالتالى تصبح جزءاً جديدا من الأدوار المنوط بها للناس القوميين، والقادرين على نقل الرسالة الثورية لباقى الشعب الذى لم ينل حظه من التعليم لصهرهم داخل العمل الثورى(٢٣)، وهى من الأمور التى تكررت فى معظم الخطاب التعليمى الرسمى حيث تكررت حوالى ٢٠ مرة.

كما يلاحظ أن التعليم يقوم بدور فعال حيث برز دوره كفاعل ٦٧ مرة بينما دوره كمفعول به حوالى ٩٦مرة (انظر شبكة العلاقات بالملاحق) تركزت معظمها فى بناء المدارس، وما مر به التعليم فى المرحلة السابقة للثورة وهو ما يبرهن استخدام التعلم لتغيير المجتمع، وأنه أداة أيديولوجية فى يد السلطة.

كذلك لم يُظهر الخطاب الناصرى فى التعليم تناقضات سلبية، والمرات القليلة التى تبين فيها المفهوم ونقيضه فى المقارنات بين تعاليم الاستعمار والثورة، أو فى إطار بناء المدارس، و العلم والجهل باعتبارهما ليسا إرثا بل حقا مكتسبا لطبقات الشعب جميعا.

ويتطرق البحث فى الجزء التالى إلى مفهوم التنشئة السياسية فى الخطاب التعليمى الرسمى لرئيس الجمهورية جمال عبد الناصر.

ثانياً: مفهومى التنشئة السياسية والقومية العربية فى الخطاب الرسمى لرئيس الجمهورية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

بينت شجرة التعليم الأهداف المنوطة منه فى مرحلة التغيير الثورى عقب ثورة يوليو ١٩٥٢، حيث انقسمت أهداف التعليم إلى أهداف سياسية وأهداف تعليمية، وسنحاول فى هذا الجزء أن نلقى الضوء على التنشئة السياسية من خلال التعليم، وسوف يتناول الخطب والكلمات والأحاديث الموجهة للشباب، باعتبار أن مرحلة الشباب هى المرحلة التعليمية، والتى كان يخصها الرئيس جمال عبد الناصر فى كثير من الخطب. وقد بلغت الخطب المتصلة بهذا السياق حوالى٤٨ خطاب من ١٢٠ بنسبة ٤٢% هذا إذا استثنينا باقى الخطب المتسمة بهذا المفهوم والموجه إلى فئات بعينها أو لعامة الشعب.

قدم الخطاب الناصرى فى الفترة الأولى ١٩٥٢ نماذج حية من النضال السياسى من واقع تجربته الشخصية، فكان من الطبيعى أن يوجه هذا الخطاب للشباب سواء فى مرحلة الثانوى أو الجامعة حيث تظهر عبارة " "كنت طالبا فى الثانوى أثناء اشتراكى فى المظاهرات".[٢٤]، " كنت طالبا فى الجامعة ...زملاء لى استشهدوا فى سبيل الوطن"[٢٥]. ويحمل ناصر مسئولية العمل الوطنى والنضال فى سبيل الوطن للشباب مستمرا بإعطاء النماذج لدور العمل السياسى والنضال فى سبيل تحرير الوطن، "بل أن شباب الجامعة هم دائما فى الطليعة حاملين علم النضال ومشعل الحرية"، " لقد كان شباب الجامعة دائما فى مقدمة الذين رفعوا علم النضال ،". "لقد حمل أبناء هذه الجامعة دائما مشعل الحرية[٢٦]. وتعلو نبرة الخطاب الرسمى فى تفنيد النضال للمرحلة القادمة، والتى تتركز فى التخلص من الاستعمار، وتحرير الوطن والمشاركة الإيجابية فى مسيرة البلد، وعدم الارتكان إلى الوزراء، بل إن العبء الأكبر ملقى على عاتق الشباب وهنا يستخدم الخطاب الحرف الناسخ "إن" للتأكيد، "إن العبء ملقى على أكتافكم أيها الشباب"[٢٧].

ويلاحظ أيضا فى الخطاب الناصرى للشباب استخدامه للضمير "أيها " والذى يعتبر تخصيص للمهمة وتوكيد على جمهور المخاطبين دون غيرهم؛ وجذب اهتمامهم، الأمر الذى يعكس اهتمامه بهذه الفئة من الشعب. ويستمر تطور الخطاب فى هذا السياق من إعطاء الشباب الأمثلة الحية من تاريخ مصر فى الحركات الوطنية المختلفة، مع التركيز على دور شباب الضباط الأحرار، باعتبارهم من قاموا بالثورة وحققوا نجاحاً. ومن هنا يأتى دور الشباب فى المشاركة فى المسيرة هذا، وتحمل مسئولية استمرار هذا النجاح واستمراريته " هذه هى أهداف الثورة، وهى وديعة لديكم منذ اليوم بين أيديكم فكونوا حريصين عليها ، ضحوا بكل عزيز من أجلها"(٢٨).

ويعمل الخطاب الناصرى على إشراك الطلبة المبعوثين إلى الخارج مسئولية الدفاع عن الوطن، وأن لكل مصرى حق وواجب فى آن واحد إزاء الوطن حيث يوجه إليهم رسالة فحواها "أنى أعهد إلى كل واحد منكم ... أن يعد نفسه مسئولا عن سمعة البلاد أن يبذل فى سبيل رفعة شأنها كل ما فى وسعه الجهد مستعينا بعلمه وخبرته لإزالة ما علق بالأذهان عنها"(٢٩). ويلاحظ من مفردات العبارة السابقة استخدام الخطاب لضمير المتكلم " أنى" للتأكيد وإضفاء مزيد من الأهمية للعبارة التى تليها. ثم يلجأ لمزيد من التخصيص حيث استخدم " كل واحد منكم" بدلا من ضمير الجمع ليشعر كل فرد منهم بالمهمة التى وكلها له الخطاب.

ويذهب الخطاب إلى ضرورة التعاون بين الشباب فى الجامعات المصرية مع نظائرهم فى البلدان الأخرى سواء الدول العربية أو الأجنبية والاتحاد السوفيتى فى المقام الأول بين الدول الأجنبية.

ويتجه الخطاب بعد الوحدة إلى مخاطبة كل من الشباب المصرى والعربى بشكل متوازٍ، فيتحدث للشباب المصرى باعتباره شباب الأمة العربية، وهى المفردة التى شهدت تغيراً فى المعنى؛ حيث كانت فى البدايات يعنى بها مصر،

والتى استخدمها فى فلسفة الثورة إلا أن هذا المفهوم تغير بعد ذلك ليعنى به الأمة العربية فى عام ١٩٥٤[٣٠]. وتصبح مهمة الشباب خارج حدود وطنه لتشمل الأمة العربية و يحاول الخطاب أن يجسد هذه المسئوليات ليصقلها بعدد من المفردات التى من شأنها بث الثقة والأهمية وجذب الانتباه والتخصيص حيث عبرت كل من الضمائر " أنتم"، "أيها"، كما استخدم لنفس الأسباب أداة المنُادى " يا" وتعبر العبارات السابقة عن ذلك من خلال "مسئوليات هذا الجيل خارج حدود وطنه"[٣١] " أنتم هنا باسم ملايين من شباب أمتكم العربية" ، "يا شباب الأمة العربية[٣٢]، وهنا يخاطب الشباب المصرى، فى حين يخاطبه فى موضع أخر يا شباب الجمهورية العربية المتحدة" ، " نحن اليوم أيها الشباب.. شباب الجمهورية العربية المتحدة"[٣٣]. وفى العبارة الأخيرة يلاحظ استخدام الخطاب " للضمير " نحن" والمتبوع بالمنادى والتنبيه فى آن واحد " أيها" كذلك تكرار المفردة الشباب لمزيد من التنبيه والتوكيد والتخصيص والتواصل بينه وبين المتلقى.

ومرة أخرى ومع عام ١٩٥٦ وبدايات بزوغ فكرة الوحدة بين مصر وسوريا وتدعيم أولى لبنات القومية العربية، تعود مرة أخرى مفردات الخطاب الناصرى لتوسع من دائرة الشباب ليتسع لشباب الأمة العربية؛ حيث تبدأ مفردات العروبة والقومية العربية فى الظهور فى الخطاب " إن قوميتنا ووطنيتنا ثابتة قوية متينة، القومية العربية قد تثبت أركانها، القومية العربية قد ظهرت القومية العربية قد اشتعلت من الخليج الفارسى إلى المحيط الأطلسى"[٣٤].

ومرة أخرى يلجأ الخطاب إلى أسلوب التوكيد حيث يستهل عبارته " إن" ، "قد" مع استخدام عدد من المواصفات المتتالية، والتى تضفى مزيد من الأهمية، والتنوع. كذلك تكرار كلمة القومية العربية فى عبارات متتالية ليزيد من إثارة المتلقى وتوكيد على أهمية القومية العربية.

ومرة أخرى يعود الخطاب إلى مخاطبة الشباب المصرى مكتفيا هذه المرة بتحمل مسئولية الحدود المصرية وتختفى هنا مفردات القومية العربية؛ حيث ركز الخطاب الرسمى، وفى نفس الوقت الذى يلقى بالمسئولية على عاتق الشباب، كان يزرع فى نفوسهم الولاء والثقة بالنفس " أنتم من يهمّكم تحقيق الكرامة والعـزة والإيمـان، أنتم دعاة هذا الوطن أنتم الطليعة، أنتم الحرس الوطنى ..."(٣٥).، آرى فيكم مسئولية تطوير مجتمعنا" أنتم هنا تعملون ولكن عليكم واجب أكبر للعمل فى وسط المجتمع"، "أنتم عليكم مسئولية كبرى مسئولية الترابط" ، "عليكم مسئولية كبرى فى قيادة هذا البلد"، "أنتم فى المستقبل عليكم مسئولية القيادة"(٣٦).

وهنا يلاحظ تكرار المسئولية الموجهة والتى تكررت فى خطـاب واحـد خمس مرات كما نرى من خلال أسلوب المخاطبة وتقديره أنتم (علـيكم، فـيكم) وتظل هذه المسئوليات فى الخطب بأشكال متعددة مـن عمـل وجهـاد وإرشـاد المواطنين ودعوتهم للبناء، بل يضع أمامهم فى المقابل رفع مستوى المـواطنين، كما يزرع فيهم روح القيادة وضرورة خلق أجيالاً جديدة تحمـل معهـم المشـعل "عليكم أن تخلقوا جيلا آخر من القادة وطبقات أخرى من القادة، عليكم أن تخلقوا هذه القيادات"(٣٧). "مسئولية القيادة " ، "أرجو أن توفقوا فـى خلـق جيـل مـن القادة"(٣٨) .

ويلاحظ أيضا ما اضمره الخطاب من مشاركة طبقات الشعب مـن خـلال كلماته " طبقات أخرى" وهو يعنى بث روح المساواة وتـذويب الفـوارق بـين الطبقات، وهو من الأمور المسكوت عنها فى الخطاب. بل يبث الخطـاب رسـالة للشباب حول العمل العام، وعدم الاكتفاء بالعمل داخل المؤسسات التعليمية حيـث يقرر " العمل وسط المجتمع"(٣٩). كما يلاحظ تكرار على كلمة "القادة/القيادة" فـى عدد من المواضع فى الخطابات المختلفة مما يعكس تأكيده علـى أهميـة إعـداد القادة.

وقد عنى الخطاب الناصرى بالفتاة العربية فى تحمل المسئولية، على الرغم من عدم ظهورها إلا فى خطابين فقط من الخطاب الناصرى، وقد تناولها بنفس قوة الخطاب الموجه للشباب من تحمل المسئولية، وتخليص الوطن من آثار الاستعمار، وخلق مجتمع جديد؛ حيث تبرز هذه العبارات فى " عليكم مسئولية كبرى"، "عليكم بالعمل لخلق المجتمع، كلنا نعمل .. من أجل بناء هذا الوطن .. المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى المتحرر من الاستغلال السياسى والاقتصادى، كلنا نتكاتف لنكون المجتمع "(٤٠).

وهنا يلاحظ استخدام الخطاب للمفردة " عليكم" للتنبيه، ولجوءه لتكرار "كلنا" لبث الثقة وإضفاء معنى المساواة والمشاركة فى بناء الوطن، كذلك لجوءه للإطناب بالترادف لإفادة التوكيد. كذلك محاولته للتفسير وإيضاح طبيعة الوطن المطلوب بناءه، حتى يضمن أن المتلقى قد وصلته الرسالة دون لبس أو إبهام.

ومرة أخرى يتدرج بنا الخطاب من حيث مفردات القومية العربية، وفى عام ١٩٥٩، بالإضافة أنه لم يكتف بالفتاة فى مصر، بل وسعت أطروحاته لتشمل الفتاة العربية؛ حيث يلقى على عاتقهن مسئولية خلق المجتمع والجيل العربى من خلال العبارات التالية " كل أبناء الوطن يجب أن يسعوا لخلق مجتمع عربى ..، "تحتاج إلى جيل جديد يؤمن بهذه الرسالة، وأنتن عليكن تجهيز هذا الجيل، جيل متخلص من كل آثار الماضى، أن يكون مجتمعا لكل الأهداف، وكل الشعارات التى ننادى و نؤمن بها"(٤١).

وكما تعود الخطاب على استخدامه المفردات التى من شأنها التوكيد والتنبيه، وعليه فقد استخدم نفس المفردات لتحقيق الأغراض السابقة من تنبيه، وإثارة المتلقى، وبث الثقة، كذلك لجوءه للتفسير والتوضيح لضمان وصول الفكرة كما يبتغيها إلى المتلقى.

وفى أثناء الوحدة العربية يوجه الخطاب الناصرى خطابا لكل من الشباب المصرى والشباب السورى مجتمعين فى معسكر للفتوة فى الإسكندرية؛ حيث يرى

فى هذه المرة نتاج ثمار الوحدة فى صناعة المستقبل "اجتماع شباب الإقليم السورى مع شباب الإقليم المصرى يبشر بمستقبل عظيم، حماية الأمة العربية، الصداقات بين الشباب من الإقليم السورى والشباب من الإقليم المصرى تزداد وتتعزز"(٤٢). ويلاحظ أيضا لجوء الخطاب إلى التفصيل بعد الإجمال، وتكرار مفردة الشباب بهدف القصر والتوكيد.

ويتدرج الخطاب فى مفرادته مع بدايات مرحلة التخطيط الشامل، حيث يظهر اهتمامه بقضايا التنمية والتطوير "هذا الجيل يواجه مشكلة التطوير الشاملة"(٤٣).

وتعود بنا المفردات فى تطورها، حيث يرتبط المفهوم بمفاهيم أخرى فترتبط هذه المرة بالعدل والسلام بجانب الحروب " أنتم هنا بناة السلام والعدل سياسيا واجتماعيا، وقوى الدفاع عنهما ضد المغيرين من المستعمرين والمستغلين" ، ويلاحظ من العبارات السابقة استخدام الخطاب للضمير " أنتم" للتخصيص وجذب الانتباه، كما يلجأ إلى التفصيل "سياسيا، اجتماعيا"، كذلك لجوءه إلى الإطناب بالترادف بهدف التفصيل والتوكيد، وكما يلجأ أيضا إلى الطباق "السلام/الدفاع" للتوكيد؛ حيث تظهر قدرة صانع الخطاب على الإيحاء وإثارة الانفعال وتمثيل التباين السطحى والعميق فى الصورة والحدث من خلال الجمع بين وحدتين متقابلتين بغية تعبئة الشباب على الصعيدين السلمى والحربى، وإن كان فى البدء يعنى بالسلام، ويتكرر مرة أخرى هذا المفهوم فى نفس الخطاب؛ حيث يذكر " يعطى الشباب لأمته كل ما عنده من طاقات العمل والفكر والفداء"(٤٤).

ولم يقتصر الخطاب الرسمى على الشباب فى هذا النهج، ولكن أيضا كانت هناك الرسالة الموجهة للمعلمين وأساتذة الجامعات فى أداء دورهم مع الطلبة فى غرس الولاء والانتماء للوطن، باعتبارهم صناع هذا الجيل " ستكونون أيها المعلمون الرسل الذين يدعون إلى الهداية والتيقظ حتى يكون أبناء الوطن دائما مبصرين عاملين على بث روح الحرية والعدل والمساواة"(٤٥). وكعادة

الخطاب الناصرى يستخدم أسلوب الاختصاص، والتشبيه ؛ حيث يرفع منزلة المعلمين للرسل، ليبرز دورهم فى هداية الأمة " أيها المعلمون الرسل" وكذلك لجوءه للإطناب من خلال عدد من المفردات المتوالية دون تداخل المعنى بهدف التفسير والتوكيد والتوجيه وإقناع المتلقى.

ويتدرج هذا المفهوم فى الخطاب الناصرى حيث يوجه رسالته لأساتذة الجامعات ففى عام ١٩٦٥ مشيرا إلى دور الجامعة فى قوله "لأن الجامعة عليها مسئولية توعية الطلبة، لأن الطلبة منتشرين فى كل مكان"[٤٦].

ومع عام ١٩٦٨ ومظاهرات الطلبة والعمال بدأت نبرة الخطاب الناصرى فى اتخاذ اتجاه جديد عكس ما هو معتاد عليه منذ الثورة وحتى تاريخه. فنرى الخطاب يشهد بعض التناقض فى عباراته حيث يتضح فى العبارات التالية "يوم السبت ٢٤ فبراير شهدت الجامعات تحركات شباب يهتم بما يجرى فى وطنه، وهذا حقه وواجبه، وبدأت مواكب الطلبة تخرج من الجامعات .. لما بأقول مواكب الطلبة لا أقصد بأى حال أن كل الطلبة الموجودين عندنا ..خرجوا."[٤٧] ويتضح من العبارة السابقة أنه على الرغم من تأييده لمشاركة الطلبة باعتباره حق إلا انه يعود ويستنكر هذا فى محاولة لنفى هذه المشاركة عن جمهور الطلبة، وبالتالى كان الخطاب يتدرج فى أساليب قمعية للحد من مشاركة الشباب فى المظاهرات فيعلن "وزارة الداخلية رأت وأنا وافقتها الرأى فى أن تصدر بيان بمنع المظاهرات، وأيضا اعتقال بعض من توفرت لديها الشبهات ضدهم وكان طلبى من وزارة الداخلية باستعمال أقل قدر من العنف فى تفريق المظاهرات[٤٨]" وهنا يظهر لأول مرة فى الخطاب الناصرى مفردة العنف الموجه ضد أبناء الشعب.

ومرة أخرى وفى نفس الخطاب يتناقض الخطاب فى بنيته، حيث أنه فى الوقت الذى يلقى بالمسئولية على وزارة الداخلية يعود فى عبارات أخرى إلى مواساة الشرطة فى موقفها " يوم الأحد صارت مظاهرات الشباب وحصلت اصطدامات مع البوليس لتفريق المتظاهرين ولتنفيذ قرار وزارة الداخلية .. باين

أن الشرطة كان دورها دفاعى ولأول مرة فى تاريخ المظاهرات فى مصر يكون عدد المصابين من الشرطة ثلاثة أضعاف المتظاهرين"، "إن الشرطة لا تتصور وهى تقوم بمهمتها لا تتصور أنها تكون فى جانب والجماهير فى جانب أخر، وأنها ترى تناقض فى الموقف نفسه"[٤٩]. وترتفع نبرة الاستنكار والمواساة فى الخطاب الناصرى فتظهر لأول مرة مفردات التهديد الصريح والتبرير لاستخدام العنف إزاء المظاهرات " السلطة تملك بالطبع القوة لمنع قيام المظاهرات ثم أن الظروف التى يعيشها الوطن تبرز ذلك"[٥٠]

وبجانب هذه النبرات تظهر مفردات فى هذا السياق تنم عن إضمار للعنف سواء الحالى أو فى فترات مستقبلية "قلت لكم مرات عديدة علينا أن نكون على بينة بالثورة المضادة "[٥١]. ويلاحظ هنا استخدامه لأسلوب الالتفات من ضمير المخاطب "لكم" إلى المتكلم "علينا" بهدف إثارة الانتباه.

ويعود الخطاب فى محاولة لتهدئة تصاعد مفردات العنف والتهديد، وإن كانت لا تخلو من شجب لما جاء من الطلبة فيقول "إحنا النهارده بنعذر الشباب إذا أحس بضيق "، "إحنا عندنا ١٥٠ ألف فى الجامعات والمعاهد العليا، يمكن يكونوا ٥ آلاف يمثلوا هذا الانفعال، وبعد كده حسوا إنهم انفعلوا، وإنهم بهذا الانفعال يضروا أهداف النضال"[٥٢].

ومع استمرار هذا الخطاب وفى نفس السياق يعود إلى تجاهل التنشئة السياسية، ويركز على الجانب الروحى والأخلاقى فقط "العمل على تدعيم القيم الروحية والأخلاقية"[٥٣]. ويلاحظ تجاهل المفردات الثورية التى كانت تعلو فى الخطاب الناصرى منذ الثورة، وحتى ١٩٦٨.

وفى مناسبة أخرى من نفس العام يستمر الخطاب الناصرى يتأرجح بنفس النبرات ما بين تأييد ومعارضة وشجب وتهديد بالإضافة إلى التبرير، ولأول مرة فى الخطاب الناصرى " مش بس المظاهرات ممنوعة فى مصر بل أيضا فى إنجلترا "[٥٤].

ويلاحظ من العرض السابق أن الخطاب السياسى الناصرى فى التعليم اتسم بعدد من السمات نفردها على النحو التالى:

١. اتسم الخطاب الناصرى أيضا بعدد من الصفات العامة فى استخدامه للكلمات والأفعال المؤكدة، فيظهر "إن" فى أغلب الخطابات لتأكيد دور التعليم وأهميته.
٢. كذلك لجأ الخطاب فى الأغلب الأعم إلى استخدام ضمائر المخاطب لجذب انتباه المستمع من جهة، والتخصيص من جهة أخرى، وإلقاء مزيد من الاهتمام للمتلقى.وإثارة انتباهه.
٣. كذلك لجوء الخطاب لاستخدام "نا" و"نحن" واللتان تدلان على الجماعة فى كثير من العبارات، والتى تحمل معانيها المشاركة فى الفعل، والتى تعطى للمتلقى مزيد من الثقة فى صانع الخطاب.
٤. كذلك اتسم الخطاب بالأسلوب المباشر مع المتلقى، ويلاحظ ذلك من استخدامه للضمائر المنفصلة، والأفعال المباشرة.
٥. اتسم الخطاب الناصرى أيضا بسلاسة الأسلوب، وذلك من خلال الجمل البسيطة، والتى كان يلجأ فيها إلى استخدام بعض من أدوات الربط (واو، فاء، ثم)
٦. لجأ الخطاب إلى الإطناب، والتى يركز فيها على الوصف والشرح، والتدليل. والتى يلجأ إليها صانع الخطاب لضمان استمرار متابعة المتلقى، وجذب انتباهه. وفى نفس الوقت ضمان تسلسل أفكاره، مع إيضاح.وجهة نظره حتى لا تفسر بطرق مختلفة من قبل المتلقى.
٧. استخدام مفردات الخطاب اليومى للعامة والتى يسهل على الرجل البسيط تداركها وتتبعها. فجاءت المفردات سهلة وبسيطة، وبالتالى لم يلجأ الخطاب فى كل العينات التى استندت عليها الدراسة إلى استخدام الفصحى.مما عكس ردود فعل سريعة إيجابية من قبل المتلقى.

٨. استخدم الخطاب أيضا عددا وفيرا من المواصفات، حتى يتسنى للمتلقى فهمها،.والتى تم سردها فى الجدول السابق.

٩. لجوء الخطاب لعقد المقارنات بين ما قدمته الثورة للتعليم، وما كان عليه إبان فترة الاحتلال مستشهدا فى ذلك بأعداد المدارس والفصول التى تم بنائها، وأعداد المقبولين كل عام. لإقناع المتلقى بإنجازات الثورة.

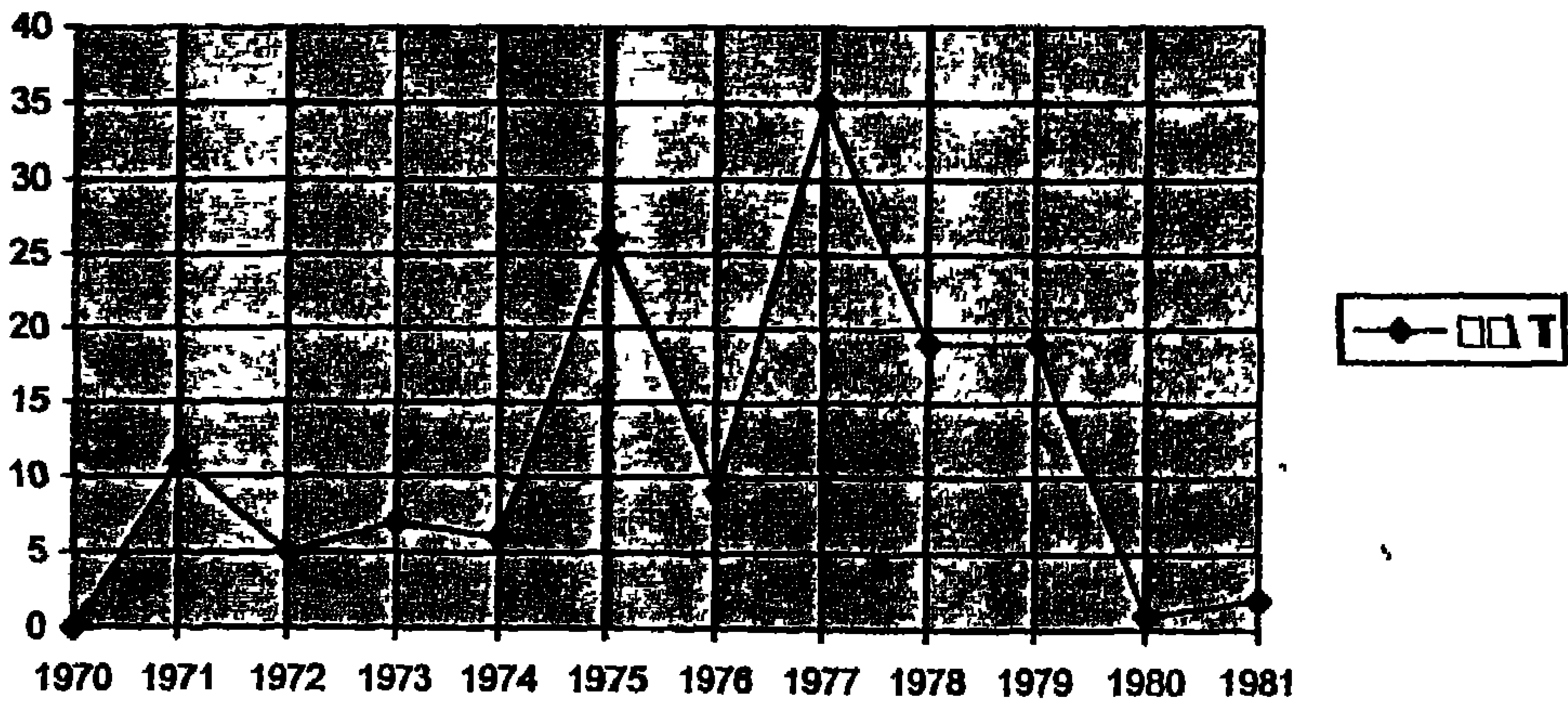
- يتضح من العرض السابق لكل من مفهوم التعليم، ومفهومى التنشئة السياسية والقومية العربية أن الخطاب التعليمى الناصرى قد صار على وتيرة واحدة، ونبرات تكاد تكون متوازنة طوال الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٦٨، إلا أنه قد بدأ فى إظهار العنف والتهديد والمقارنات مع الدولة الأجنبية لدرء العمل السياسى الذى كان يناشد به الشباب. والتناقض هنا ليس فيما ورد فى الرد على المظاهرات والحركات الطلابية بل تبلور هذا فى شكل إجرائى فى اللوائح الطلابية والممارسات المناهضة للمشاركة السياسية وهو ما يمكن أن نصفه بدحض التنشئة السياسية التى ظل الخطاب ينادى بها طوال ستة عشر عاما وهو ما سيتضح من التحليل فى الفصل القادم.

المبحث الثانى

تحليل مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى

تناولت الدراسة فى المبحث الأول مفاهيم التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية فى الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠ وهى فترة تولى الرئيس جمال عبد الناصر الحكم، وستحاول الدراسة أن تقدم نفس التحليل للمفاهيم السابقة فى الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٨١ وهى فترة تولى الرئيس محمد أنور السادات الحكم

شملت مفردة التعليم فى الخطاب الساداتى ١٩٤٢ فى ١٤٠ خطاب من إجمالى الخطب والتصريحات والكلمات فى فترة الحكم. ويوضح الرسم البيانى التالى تطور عدد الخطاب فى السنوات المختلفة.



رسم بيانى يوضح تطور مفردة التعليم فى الخطاب الساداتى

وقد ظهر مفهوم التعليم إلى حد بعيد فى الخطاب الساداتى بشكل شائك مع التنشئة السياسية، وهو من الأمور التى وجدت فيها الباحثة صعوبة فى تحليل كل منهما على حدى، إلا أنها ستحاول جاهدة الفصل بين المفهومين قدر المستطاع.

أولاً : تطور مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى

تميز مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى بشكل أكثر وظيفية عنه فى الخطاب الناصرى حيث اتضح منذ البداية النظرة إلى التعليم باعتباره علم مجرد بمعنى بعده عن الجانب الثورى والسياسى حيث ارتبط المفهوم منذ بدايته وفى أول خطاب موجه إلى الأمة فى نوفمبر ١٩٧٠ -أى بعد توليه الحكم مباشرة- بضرورة الأخذ بأساليب العلم ، كما كان مدركا تماما لضرورة الربط بين التعليم والعلم والتكنولوجيا وطبيعة الحواجز بين كل من العلم والتقدم والتخلف والتى تسير بخطى سريعة، وأن التعليم هو الخطوة الأولى للانتقال عبر هذه الحواجز "سوف تكون الحواجز بين التقدم والتخلف والعلم تجرى بسرعة فائقة"(٥٥).

ويلاحظ لجوء الخطاب إلى الطباق بين كل من "العلم/التقدم/التخلف لتوضيح التباين بين مفردة التقدم والتخلف من ناحية، والعلم والتخلف من ناحية أخرى، مما يساعد على إظهار المعنى المراد، وزيادة التأكيد، وجعل العبارة أكثر إثارة وجذبا للانتباه.

وعليه يرى الخطاب أنه من الضرورى سرعة البدء فى اتجاه عصر الذرة وغزو الفضاء حتى يتسنى لنا بناء الدولة العصرية، وهنا يظهر مفهوم الدولة العصرية لأول مرة فى الخطاب الرسمى سواء الناصرى أو الساداتى.

ويتدرج مفهوم العلم فى الخطاب ليقترن بالبحث والدراسة الآخذة بالأسلوب والمنهج العلمى، والتى هى من ضروريات المشاركة السياسية، ويرى الخطاب ضرورة وضع سياسة تعليمية وتربوية جديدة تهدف إلى بناء جيل قومى عربى اشتراكى، وهنا لأول مرة وتكاد تكون الوحيدة التى يصف بها الخطاب الجيل المراد تنشئته باعتباره جيل قومى عربى، كذلك فهى من المرات النادرة التى يظهر فيها المفهوم الاشتراكى بارتباطه بالتعليم فى الخطاب الساداتى.

كذلك يرى الخطاب ضرورة لوضع سياسة موحدة للبحث العلمى، ومن ثم ضرورة التنسيق بين الأجهزة العلمية المختلفة، وهذه من الأمور التى تتضح بشكل جلىّ فى الخطاب التعليمى منذ الثورة.

ومع التطور الواضح فى النظرة للتعليم يظهر مفهوم جديد مرتبط بالتعليم وهو الإيمان والذى يظل فى كل الخطاب السياسى والتعليمى طوال الفترة من ١٩٧١-١٩٨١، وإن كان مفهوم الإيمان فى الخطاب يأخذ العديد من المعانى وفقا للمواقف التى يتعرض لها الخطاب،"الإيمان هو أن تحترم القيم"(٥٦)، "الإيمان الذى أعرفه ويعرفه شعب مصر العريق هو الإيمان بالله وكتبه ورسله.."(٥٧)، إلا أنه فى كل مرة يظل كشعار مرفوع لدولة العلم والإيمان. بل أن هذا الشعار يعتبر هو الأساس لبناء الدول العلمية العصرية الجديدة. " لازم نبنى الدولة العلمية القائمة على العلم والإيمان"(٥٨) "إحنا عايزين نبنى دولة العلم والإيمان"(٥٩).

ومع أحداث الطلبة والتى بدأت فى فترة مبكرة لتولى الرئيس محمد أنور السادات يظهر مفهوم التعليم ومجانية التعليم كتلويح بالتهديد المباشر للطلبة، والترهيب والترغيب، وذلك من خلال ضرب أمثلة من حياته الشخصية، والتى كان من الممكن أن يحرم من التعليم بسبب التكاليف الباهظة للتعليم، والتى حصل عليها بعد ترك أخواته التعليم، ويظل هذا المفهوم مرتبط بالمجانية طوال فترة الخطاب الساداتى بنفس النهج من الأمثلة وباعتبار أن هذه المجانية هى تفضل من الدولة على أبنائها من الشعب، وليس كحقاً مكتسبا لجماهير الشعب كفله له الدستور بعد ثورة يوليو، بل وقد اتخذ هذا التهديد شكلا أوسع ليشمل أولياء أمور الطلبة كورقة ضغط على أبنائهم. "لازم أولياء الطلبة يعرفوا الحقيقة ويسمعوها زى ما بيسمعها الطلبة"(٦٠). ويلاحظ حرص الخطاب على تلك النغمة القاطعة، والمتسمة بالتهديد "لازم".

ويتباين مفهوم التعليم بشكل حاد بين كل من الخطاب الناصرى والخطاب الساداتى حيث كان يغلف التعليم فى الخطاب الناصرى التعليم الثورى، بينما أخذ المفهوم شكلاً آخر؛ حيث يرى أن المشاركة الفعلية للطالب هو أن ينهى دراسته " الطالب شأنه شأن كل مواطن له الحق فى أن يشارك فى أمور بلده بتخلص الدراسة[٦١]. وهنا يبدأ عبارته بشكل قد يعنى تفهمه للمشاركة السياسية، إلا أنه يفسرها بشكل مختلف. فتظهر العبارة بشكل مؤكد، وتخصيص لنوعية المشاركة المسموح بها للطالب بما لا يدعو مجالا لتفسيرها بمفهوم آخر. وتظل هذه النبرة فى النظرة إلى التعليم باعتباره هدف فى حد ذاته بعيدا عن أى ممارسات سياسية.

ويتفق الخطاب الساداتى مع الخطاب الناصرى وإن كان متناقضا مع نفسه؛ حيث يرى أن النضال علم وأن الحركة السياسة علم وتخطيط، وكلاهما مرهون بالقوة والفعل "يبقى النضال علم، أن الحركة السياسية تخطيط، والعلم والتخطيط كلاهما مرهون بالقدرة على الفعل"[٦٢]. ويلاحظ لجوء الخطاب إلى الإطناب بغية التفسير والتوكيد، كما يلجأ إلى الربط بين المفردات المختلفة لتوضيح العلاقة الجدلية بينهم.

ويعود الخطاب فى محاولة للاتساق مع الخطاب الناصرى فى إعطاء نماذج من التعليم قبل الثورة وتعاليم دانلوب ثم تعليم ما بعد الثورة، ويقارن بذلك نسب الاستيعاب المدرسى فى سن الإلزام، وما وفرته الثورة من فرص لتعليم أبنائها. إلا أنه وفى هذا السياق يختلف مع الخطاب الناصرى؛ حيث يربط بين مفهومى التعليم والثقافة باعتبارهما شيئا واحداً ومكملاً كل منهما للآخر فى عبارات عمد فيها الخطاب إلى التخصيص والتوكيد حيث بدأ عبارته بـ "إن الدولة لا تملك فى مجال الثقافة إلا التوسع فى التعليم وتهيئ ظروف البحث العلمى ووسائل نشر المعرفة" "المثقفون المصريون مطالبون بمزيد من الجهد من أجل بحث علمى أصيل"[٦٣].

ويمتد مفهوم التعليم ليحمل المعلمين مسئولية بناء الأجيال الجديدة، ويشاركهم فى تحمل مسئولية وأعباء المجتمع ومرة أخرى يميل الخطاب الساداتى إلى الإطناب بغرض التوكيد والتفسير، فهو يستهل عباراته بالتالى "إن هذه المعانى تقتضى منكم ترجمتها إلى عمل وممارسة حتى تنشئ جيلا تتم تربيته وتعليمه فى ظل عمل تعليمى رائد مسلماً بالعلم ليضعه فى خدمة المجتمع"، "إن المعلم هو إرادتنا فى مواجهة تحديات الحاضر"(٦٤). وهنا تبدأ العبارتان بحرف النسخ " إن" للتوكيد، فى حين يستطرد فى العبارة الأولى ليزيد من التفسير والتوضيح لتظهر فى شكل تركيبى متماسك. بينما يلجأ فى العبارة الثانية إلى جملة قصيرة مباشرة مستعينا بضمير الإشارة " هو" لزيادة التخصيص والتوكيد.

ويرتبط مفهوم التعليم مرة أخرى بالحروب واعتباره سلاحا يجب ألا يصوب إلى غير القيم الإنسانية "إن العلم لا يمكن أن يتحول فى يد المتقدمين إلى سلاح إرهابى لأن ذلك ضد القيمة الإنسانية للعلم"(٦٥) ويلاحظ هنا أن الخطاب عمد إلى التوكيد والتفسير، وأن المعركة الحقيقية ستكون فى المدرسة. وبالتالى فإن رسالة تعمير الكون تكون بالعلم والإيمان. وبالتالى فهو السلاح الذى يؤهل المجتمع للدخول إلى عصر التكنولوجيا وبناء عصر الرخاء.

وقد أولى الخطاب الساداتى عنايته لتعليم المرأة فى أكثر من مناسبة فى سنوات مختلفة حيث يعلن مباركته للنهضة التعليمية للمرأة حيث يقرر فى عبارة مال فيها إلى الإطناب والتخصيص والتكرار باستخدام عدد من المفردات ذات القرابة، فتظهر العبارة فى السياق التالى " أننى أبارك كل من ساهم فى هذه النهضة التعليمية للمرأة المصرية، وأهنئكن وأهنئ بناتى الطالبات فى كل مكان بالعيد المئوى لتعليم الفتاة"(٦٦). ويطرح مرة ثانية الخطاب التعليمى وإن كان تميز فى هذه المرة أنه فى سياق السياسة التعليمية وليس فى مناسبة من مناسبات الاحتفال بالمرأة، حيث يرى ضرورة تعليم المرأة، وإيجاد التوازن بين تعليم المرأة والرجل وإن كانت النظرة فى هذا السياق محدودة بدور المرأة من خلال الأسرة

فيعلن "ما يتعلق بقضية تعليم المرأة ... بالرغم من الطفرة الهائلة فى تعليم المرأة، فلا زال التوازن بين تعليم المرأة والرجل لم يصل مداه، ولابد من إعادة النظر فى السياسة التعليمية لإيجاد نوع من التوازن بحيث تتضمن السياسة برامج تعليم المرأة، ولكى تقوم بدورها التربوى من خلال الأسرة"[٦٧]، ويلاحظ هنا أن الخطاب قد لجأ إلى الإطناب بشكل أكثر مما هو معتاد عليه بهدف توضيح وجهة نظره، والتفسير، كما أنه استهل جملته بعبارات تدعو لجذب الانتباه واستثارة ذهن المتلقى، ويلحقها بعبارة أخرى يهدف منها مزيد من جذب الانتباه، ثم يحاول فى عبارات تركيبية متتالية شرح المقصود من الفكرة، وتفسيرها.

ومع بدايات عصر الانفتاح يظهر مفهوم التعليم مرتبطا ولأول مرة بالتجارة باعتبارهما مقترنان بمجتمع الرفاهية فى عبارة قصيرة ومباشرة "العلم والتجارة معا ينتجان كل يوم الوفير من أحدث سلع الرفاهية"[٦٨]. وهو من المفاهيم التى لم يرد ذكرها إلا مرة واحدة فى الخطاب التعليمى طوال فترة الدراسة.

ويحاول الخطاب الربط بمواقفه إزاء الصلح مع الولايات المتحدة الأمريكية باتباعه الأسلوب العلمى والراجحة العقلية، والتى هى أساس التعامل مع الأجهزة الأمريكية، بل أنه يأخذ على الآخرين عدم الأخذ بالمواجهة العقلية فى مواجهة هذه المواقف. " يمكن أن أخذ عليكم حاجة واحدة فقط أنكم لا تأخذون بالموقف العلمى والمواجهة العقلية لأنى حريص على الموقف العلمى والعقلى مع الأجهزة الأمريكية"[٦٩]. ويتبع الخطاب نفس الأسلوب المتبع فى استثارة المتلقى للفكرة التى يعبر عنها فيبدأ بعبارة تنم على اللوم ثم يبدأ فى تفسير أسباب هذا اللوم، ثم يميل كعادته للمقارنة بين كل من المتلقى وذاته، وهى من الأمور الدائمة التكرار فى الخطاب الساداتى على وجه العموم.

ومن الجوانب المحمودة فى الخطاب التعليمى الساداتى اهتمامه فى العديد من المواقف بالمعلومات والمكتبات التى راعى توفيرها للباحثين، كذلك أهمية حفظها وتداولها بالأساليب العلمية الحديثة، وهى من الأمور التى ظهرت مع بدايات الخطاب، واستمرت تتطور مع تطور الخطاب الساداتى."يجب أن نحرص على أن نوفر له أيضا المصادر العلمية والفكرية التى تمكنه من الارتقاء بنفسه، بل وتمكنه من إتقان هذا البناء"[٧٠]، وهنا يلجأ الخطاب لاستخدام الوجوب بغية توكيد على أهمية ما سيرد فى عباراته التالية، والتفسير لهذا الوجوب حتى يضمن وضوح الفكرة لدى المتلقى. وفى عبارات أخرى أكثر مباشرة يعلن " تبدأ بمكتبة علمية لنضعها تحت تصرف الباحثين عندنا، وبالأسلوب العلمى وبالطريقة العلمية الحديثة فى حفظ المعلومات"، " واعتقد لكم دور كبير فى هذا لما تساعدوا بلادكم والباحثين مش بس بالبحوث ولكن أيضا بالمراجع"[٧١]، وهنا يعول على العلماء بالخارج مهمة تزويد العلماء المصريين بالداخل بما لديهم من معلومات ومراجع، ويوضح فكرته بالتفسير والتخصيص من خلال "الباحثين عندنا".

ويركز الخطاب فى نبرته التصاعدية على أهمية البحث العلمى ودور الباحثين والعلماء فى حل مشكلات المجتمع من خلال الحلول العلمية منهجاً وأسلوباً، والتى تكاد تظهر فى معظم الخطاب الساداتى فى مناسبات متعددة نذكر منها " نبحث مشاكلنا فى ضوء العلم الحديث، ونقدم حلول نابعة من دراسة واقعنا المصرى وملاءمة تطبيقه العلمى"[٧٢]، "إن البحث العلمى على اختلاف مجالاته يستطيع تحقيق مزيد من الانطلاق"، "لا سبيل للتغلب (المشكلات) عليها سوى حلول علمية مهنجاً وأسلوباً"، "أن تهيئوا للوطن الكوادر العلمية القادرة على تحمل مسئولية البحث العلمى ومواصلة راسلتكم"[٧٣]. ويلاحظ من العبارات السابقة أنها عبارات مباشرة، واضحة، مؤكدة، تلجأ للتخصيص لتوضيح الفكرة وتأكيد أهميتها.

وكما ربط الخطاب بين العلم والإيمان فهو يعود مرة أخرى ليربط العلم بالالتزام الخلقى، وأبعاده الإنسانية، فهو يرى أن الشعب يفهم العلم فى إطار هاتين المنظومتين. ويوجه الدعوة إلى المعلمين لتعليم الأبناء القيم النبيلة والعدل الاجتماعى والحوار الحر الديموقراطى، ويربط هنا أخلاق القرية بمفاهيمها. " علموهم كل قيم نبيلة جليلة، علموهم إن الحياة قيم، علموهم أنه لا بديل عن العدل الاجتماعى" ، علموهم الحوار الحر الديموقراطى"، "علموهم الحرية المسئولة وأن يمارسوا الحرية"[٧٤]. وهنا تظهر العبارات متتالية فى كلمات مباشرة، وجمل قصيرة مستهلة بفعل أمر لاستثارة ذهن المتلقى وتنبيه لأهمية القول.

ومرة ثانية يظهر مفهوم المجتمع الاشتراكى فى عام ١٩٧٥ " أن تكون حركتنا العلمية مستمدة من واقعنا الاشتراكى"[٧٥]، وعلى الرغم من بدأ العبارة بالتوكيد إلا أنها من الأمور التى تظهر تناقضا مع عصر الانفتاح والذى كان قد نوه إليه فى فترة سابقة.

ويتطور الخطاب الساداتى ليشمل مظلة التعليم المستمر وتعليم الكبار وهى من المرات القليلة التى يظهر فيها هذا المفهوم طوال فترة الدراسة ١٩٥٢-١٩٨١، "آمنا بفكرة التعليم المستمر، وتعليم الكبار"[٧٦]، "القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم بكل أنواعه ومستوياته إبتدءا من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجامعى إلى البحث العلمى والتكنولوجى"[٧٧]. "ما يقتضى وضع سياسة شاملة لتعليم الكبار وتشارك فيها أجهزة التعليم"، "التصدى لمشكلة الأمية"[٧٨]، يلاحظ من العبارات السابقة أن الخطاب فى العبارة الأولى لجأ إلى المباشرة والوضوح، حيث أنها موجهة لليونسكو، أما فى الثانية فقد لجأ إلى الإطناب بغية التفسير والتوضيح وشمول المعنى بما يتفق مع سياق الخطاب. بينما لجأ فى الجملتين الأخيرتين إلى التقرير بما يوحى بأهمية وخطورة الموضوع، وضرورة البدء باتخاذ إجراءات سريعة بشأنها.

ويتناقض الخطاب التعليمى مع نفسه، ففى الوقت الذى يحث فيه على الأخذ بأساليب العلم والتكنولوجيا والتفكير القائم على أسس علمية منذ بداية الخطاب، فيعلن إنه إذا كنا اعتمدنا على العلم المجرد فقط فى حرب أكتوبر ما كان لنا النصر، "بالعلم المجرد كان لا يجب أن أتخذ أبدا قرار ٦ أكتوبر، العلم المجرد بيقول كمبيوتر دخل حسبتنا إحنا وإسرائيل يخرج لك الكمبيوتر والعلم بأن قرار ٦ أكتوبر وأى قرار بالحرب ليس إلا جنونا"(٧٩).

ومع عام ١٩٧٦ يسيطر الجانب السياسى أو ما يمكن القول عنه دحض التنشئة السياسية على الخطاب التعليمى الساداتى إلا فى مرات قليلة تناول معها التعليم بنفس مفاهيم البحث العلمى، بل ويربط بين الانفتاح بشكل عام بالانفتاح العلمى .

وينتقل الخطاب إلى ضرورة استقلال الجامعات والتى تتطلب بدورها تغيرا كاملا فى هياكل التعليم وإن كان لم يقدم تصورا للشكل الجديد للهياكل التعليمية المطروحة بخلاف الشكل التقليدى فى الخطاب من تعليم القيم والتقاليد وأخلاقيات القرية المصرية.

ومع نهاية علم ١٩٧٦ يطرح الخطاب لأول مرة مفهوم الثورة التعليمية الشاملة، وضرورة الإصلاح الجذرى للأوضاع التعليمية، ويربطها هنا بالثورة الاجتماعية، وللمرة الأولى يطرح مفهوم الثورة التعليمية لتتسع مظلته لتشمل محو الأمية والتعليم العام والفنى وتمتد للبحث العلمى والتكنولوجيا، ويتسع هنا مفهوم التعليم بشكل إيجابى ليطرح لأول مرة مفهوم التعليم المفتوح والمستمر ليشمل برامج تعليم الفلاحين والعمال وهى من الأمور المحمودة فى الخطاب الساداتى فيطرح هذه العبارات المباشرة "آن الأوان فى البدء جديا فى ثورة تعليمية شاملة"، "مطلوب إصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية"، "فى إطار ربط التعليم بالتنمية الشاملة والتثقيف"، " تحقيق تعليم مفتوح ومستمر نجد فيه برامج تعليم الفلاحين والعمال"(٨٠)، وتتميز العبارات السابقة

بقصر الجمل والوضوح والشمول فى آن واحد، مما يسهل متابعتها وفهمها بدون لبس من المتلقى.

ومع تصاعد الأحداث السياسية فى المجتمع المصرى، والذى تتصاعد معه الحركات الطلابية يعود الخطاب التعليمى إلى نفس النهج من الترغيب والتهديد والتلويح بالمجانية، وإعطاء النماذج من تجربته الشخصية سواء فيما يتعلق بالعمل السياسى أو من خلال فرصته فى الحصول على التعليم.

وللمرة الثانية فى الخطاب الساداتى منذ بدايته يشير إلى دور العلماء العرب السابقين فى النهضة العلمية فى العالم وبذلك يكون عدد تكرارات العرب بشكل إيجابى ثلاث مرات فقط. ومرة أخرى يطرح مفهوم الانفتاح والتعاون العلمى من أجل التقدم العلمى. ويدلل فى أكثر من موقع على نضج العلماء المصريين وضرورة الاستفادة من خبراتهم وبحوثهم وآرائهم. ويشيد الخطاب الساداتى فى التعليم بالبحوث المقدمة من الجامعات حول قضايا التنمية، والوعد بالأخذ بما توصلت إليه نتائج هذه البحوث فى العبارات التالية " نحتفل اليوم بعمل عظيم رائع قدمه لى وزير التعليم على صورة تقارير برأى كل جامعة من جامعتنا فى كيفية صياغة حياتنا من جديد على أساس مبدأ الاشتراكية والديموقراطية"، "كل جامعة أنجزت أبحاثها وما توصى به، وبتحليل علمى صادق رزين لا يأتيه الباطل"(٨١). ومرة أخرى يلجأ الخطاب الساداتى إلى الإطناب ليضع مزيدا من الوصف بغية الثناء على الأبحاث العلمية، وتقديره لدور أساتذة الجامعات، وفى الوقت نفسه تقريره أن البحث العلمى لا يأتيه باطل، وهو من التشبيهات البليغة التى لجأ إليها الخطاب ليضفى عمقا للمعنى.

ويتسع مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى بنهاية عام ١٩٧٧ ليربط بين التعليم والحراك الاجتماعى، وإن كان يحذر من أن يكون هدف التعليم هو الانتقال من طبقة إلى طبقة، وهو ما يؤدى إلى الإفقار العلمى والثقافى " إن العلم أصبح بمفهوم خاطئ يتخذ للانتقال من طبقة إلى طبقة وهو ما يهدد بالإفقار العلمى

والثقافى"[٨٢]. وهو من الأمور التى يجب معها إعادة النظر إلى التعليم، ومن ثم فهو يرى ضرورة إيجاد سياسة تعليمية تفصيلية توفر العمالة الماهرة عن طريق التعليم الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها فتظهر فى عبارات تفصيلية فحواها " لابد من ثورة فى سياسة التعليم فى هذا المجال لتوفير العمالة الماهرة عن طريق التعليم الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها"[٨٣]، هذا مع الأخذ فى الاعتبار إعادة النظر فى سياسة التعليم الإلزامى، حيث يقرر " ما يتطلب سياسة تعليمية تفصيلية"[٨٤]، وهو هنا يلوح لمفهوم التعليم الأساسى الذى كان تم البدء العمل به وفقا لتوصيات البنك الدولى -وهو ما سوف تتعرض له الدراسة فى حينه-.

ومن الأمور الإيجابية لمفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى هو ربط قضيتى الكم والكيف فى قضية التعليم، وضرورة إعادة التوازن فى كثافة الفصول، كذلك لابد من التغيير الجذرى لأساليب التعليم المختلفة "لابد من تغيير جذرى فى أسلوب التعليم القائم على الحفظ، وبث روح البحث والاستنباط واستخلاص القوانين العلمية عن طريق التجارب المعملية، وهو ما يقتضى توفير الإمكانات اللازمة لاتخاذ أساليب تعليمية مغايرة و ما يحتاج إلى تغيير شامل فى أساليب ونظم التعليم"[٨٥]. وتظهر العبارات هنا بشكل يميل إلى الإطناب إلى حد ما، بهدف توضيح وتفسير المقصود به وسرد التبريرات التى تتطلب هذه الثورة التعليمية.

كذلك يرى الخطاب التعليمى ضرورة النظر فى التوازن بين كل من السياسات التربوية والسياسات التعليمية، والتى يرجع انحرافات الشباب نتيجة لغياب هذه السياسات فيقرر " إيجاد التوازن بين السياسة التعليمية والتربوية"، "إذا كانت السياسة التعليمية تمشى على قدم واحدة"، "قد شاهدنا صورا من انحرافات الشباب نتيجة لغياب السياسات التربوية وعدم توازنها مع السياسات التعليمية"[٨٦] وهنا تتأرجح العبارات السابقة بين الشك والتقرير، فهو يبدأ بأداة الشرط إذا" بينما

يصل إلى نتيجة من عدم التوازن بين التربية والتعليم والتى عبر عنهـا " نتيجـة لغياب..."

ويعود الخطاب التعليمى لربط السياسات التعليمية بسياسة الانفتاح، والتى يكررها مرتين فى نفس السياق. "لابد من إعادة النظر فى السياسة التعليمية على ضوء ما طرحته سياسة الانفتاح"(٨٧).

ومرة أخرى يركز الخطاب على ضرورة وضع سياسة تعليميـة شـاملة لتعليم الكبار وسد منابع الأمية الموجودة فى سياسات الإلزام وكذلك سـد منـابع التسرب وهو الأمور التى يتهدف إليها التعليم الأساسى.

ولا يختلف الوضع كثيرا حتى عام ١٩٨١ حيث لم يحظ الخطاب التعليمى إلا بالقليل نتيجة الظروف السياسية التى طرأت على مصر بعـد زيـارة القـدس واتفاقيات السلام وبداية المشكلات وانتشار الحركات الإسلامية فى الداخل، ومـع العرب فى الخارج وبالتالى تركز الخطاب التعليمى على ضرورة بناء الدولة علـى أساس العلم والإيمان وضرورة تعليم الأخلاقيات والقيم.

ومن الأمور التى تستوجب الوقوف عندها هو تراجع الخطاب التعليمى فى النظر إلى الجامعة فى هذه الفترة؛ حيث يشجع على العمل المهنى بغـض النظـر على الشهادة الجامعية ومدى أهميتها بل أيضا يبدى اسـتنكاره للتهافـت علـى الالتحاق بالجامعة " بأحى طالب كلية الهندسة الى نزل وبيشـتغل فـى تركيـب البلاط، ويأخذ فى اليوم الواحد مرتب شهر كامل"(٨٨) " التهافـت الرهيـب علـى الجامعة ليه"(٨٩). وهو من الأمور التى بدأت فى الانتشار منذ هذه الفتـرة والتـى تستوجب إعادة النظر إليها فى إطار المنظومة المجتمعية ككل وليس فى الإطـار التعليمى فحسب.

وتظل نفس الرؤى المطروحة فى الخطاب الساداتى حـول نظرتـه إلـى التعليم بنفس النهج السابق، فى تقديره لدور وأهميـة العلـم والبحـث العلمـى،

وتركيزه فى كل الخطابات على نفس الفكرة، وهى من الأمـــور التـــى تعكـــس أن مفهوم العلم عند السادات أكثر إجرائية عنه فى الخطاب الناصرى.ويوضح الجدول التالى المفردات المشاركة للتعليم وفقا لتسلسلها الزمنى.

جدول يوضح التسلسل الزمنى للمفردات المشاركة لمفردة للتعليم ,

المفردة	سنة ظهورها
العلم والتكنولوجيا	١٩٧٠
العلم والإيمان	١٩٧١
العلم والتخطيط	١٩٧١
العلم والتجارة	١٩٧٤
العلم والآداب	١٩٧٥
العلم والفن	١٩٧٧
العلم والعلاج	١٩٧٧

ويوضح الجدول التالى مواصفات مفردة التعليم فى الخطاب الساداتى

جدول يوضح مواصفات مفردة التعليم فى الخطاب الساداتى

المواصفات	سنة ظهورها
أمل	١٩٧٠
النضال	١٩٧١
الإرادة	١٩٧٢
رسالة تعمير الكون	١٩٧٣
سلام	١٩٧٥

كما يلاحظ أن التعليم يقوم بدور فعال حيث برز دوره كفاعل ١٠٩ مـــرة بينما دوره كمفعول به حوالى ١٣٦مرة (انظر شبكة العلاقـــات بـــالملاحق).إلا أن وجوب الفعل هنا تركز فيما شهدته الجامعات من حركات طلابية، وبالتالى أصـــبح دوره كفاعل دور اعتراضى، كذلك لكثير من أفعال على كانت تدور معظمهـــا فـــى هذا السياق، وهو ما سوف توضحه الدراسة فى المبحث القادم.

ثانياً: مفهومى التنشئة السياسية والقومية العربية فى الخطاب الرسمى لرئيس الجمهورية فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

حظيت الفترة من ١٩٧٠ بأحداث سياسية هائلة حيث شهدت نهايات عام ١٩٧٠ وفاة الرئيس جمال عبد الناصر؛ الأمر الذى أحدث هزة ليس فى المجتمع المصرى فحسب، بل فى العالم العربى والعالم الغربى كل على حدى، سواء لما كانت تعانيه المنطقة من نزاعات سواء على مستوى الصراع العربى- العربى (فلسطين والأردن) أو على صعيد الصراع العربى - الإسرائيلى، ومع تولى الرئيس محمد أنور السادات الحكم وبدايات الصراع على السلطة، والذى حسم بتوليه الحكم، وعليه فقد بدأت الساحة الطلابية فى انتظار اتخاذ قرار الحرب، والذى كان يعد له العدة منذ حرب الاستنزاف والوعود كل عام بأنها أعوام الحسم. وبالتالى نشطت الحركات الطلابية بشكل غير مسبوق منذ ثورة يوليو باستثناء أحداث ١٩٦٨ -والتى تم التعرض إليها فى الفترة الناصرية-. وبالتالى كان على الخطاب التعليمى فى هذه الفترة أن يتخذ منحى جديداً للتعامل مع هذه الحركات الطلابية فى محاولة لكسبها تارة ودرئها تارة أخرى وهو ما سوف تتناوله الدراسة بالتحليل.

اتخذ مفهوم التنشئة السياسية فى الخطاب الساداتى مفهوماً مختلفاً عما كان عليه فى الخطاب الناصرى حيث بدأ الخطاب بمحاولة لإبراز التفاهم لما يعانيه الطلبة من تمزق نتيجة نكسة ١٩٦٧ وانتظار معركة الكرامة " أقدر تماما التمزق الذى فى طلبتنا وشبابنا"(٩٠). ، موضحا فى ذلك تجربته الشخصية إبان فترة دراسته فى الجامعة.إلا أنه فى نفس الوقت يظهر تناقضاً لما يقوم به الطلاب؛ حيث يبدى استنكاره للحركة الطلابية "هى دى بقى الحركة الطلابية اللى بيقولوا عليها"(٩١). ثم يحاول الخطاب هنا بث أخلاق القرية والعائلة حيث يشبه الأستاذ الجامعى بالأب والاعتراض عليه ليس من الأخلاق حيث يعلن فى لهجة تقريرية "اللى ما يحترمش أستاذه يبقى ما بيحترمش أبوه"(٩٢)، "لأن المعاملة التى عومل

بها أستاذكم وأبوكم"(٩٣) ويصف القائمين بالحركة الطلابية باعتبارهم قلة ضئيلة منحرفة "إن الحركة الطلابية فى أساسها سليم إنما قلة ضئيلة من المنحرفين"(٩٤). ويلاحظ من نبرة العبارة السابقة التوكيد على ما يراه صانع الخطاب على الرغم من أن عدد من حضروا المؤتمر الطلابى حوالى سبعة آلاف طالب وطالبة. كذلك فقد أضاف إلى هذا التوصيف توصيفا أخر وهو الطلاب ذوى الميول أو ذوى الألوان وكان يقصد بهم الطلبة الماركسيين حيث يعلن "عقدت مؤتمرات بكليات الاقتصاد والآداب والعلوم بإيعاز من طلبة لهم ألوان معينة"(٩٥)، ويلجأ الخطاب هنا إلى استخدام أسلوب الكناية، حيث أنه لم يعلن عن طبيعة هؤلاء الطلبة مستعينا بصفة أخرى كناية عن اتجاهاتهم بهدف استنكار هذه الاتجاهات السياسية.

ويعود الخطاب ويركز مرة أخرى على وصفهم بالقلة المنحرفة. ويعلن أنه فى طريقه لإلغاء حرس الجامعة بشرط إبعاد هذه القلة المنحرفة من بين الطلاب، "لن أعيد حرس الجامعة"، "أن الطلاب يطلعوا من بينهم كل هذه العناصر"(٩٦) ويلاحظ هنا لجوء الخطاب إلى الترهيب والترغيب، وفى نفس الوقت يحث الطلبة للتصدى فيما بينهم، وهو بالفعل ما تم فيما بعد بين الطلبة الإسلاميين والماركسيين والناصريين من استخدام العنف. وهنا يحذر على الطلبة المشاركة السياسية؛ حيث يذكر أن الطالب طالب علم فقط، "الطالب طالب علم"، أما من يطلب العلم أهلا وسهلا" "إن أوقات الدراسة لا تستخدم لغير الدراسة"(٩٧)، ويبدأ التلويح بمجانية التعليم باعتبار أنها من منحة شخصية " عملت مجانية التعليم لكى تتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن"(٩٨). وهنا يتعامل الخطاب بصيغة الماضى، وضمير المتكلم "عملت" والتى تعكس فى مضمونها أن صانع الخطاب هو من أقر المجانية فى التعليم.

ويحاول أن يهدئ من نبرة التهديد ليوحى للطلبة بمنحهم حق الممارسة السياسية من خلال الاتحادات الطلابية إلا أنه يعود ليتناقض مع نفسه فى نفس الحوار "بصراحة وقت الدراسة للدراسة"(٩٩). ويتسع وصف هذه الحركة الطلابية

باعتبارها إرهاب فكرى من قبل فئة معينة داخل الجامعة، فيرفض فى صرامة "لا يفرض إرهاب فكرى داخل الجامعة"، قال إيه ده الحركـــة الطلابيـــة لا لا لا"(١٠٠). ويلاحظ استخدامه أداة النفى "لا" مستهلا بها عبارته الأولى للتوكيـد، وتكـــراره للكلمة فى العبارة الثانية ثلاث مرات بهدف التوكيد والتهديد فى نفس الوقت.

ومع الهدوء النسبى والذى تلا حرب أكتوبر المجيدة استقرت الأوضاع فى الجامعات المصرية، إلا أن الحركات الطلابية نشطت مرة أخرى فى عـــام ١٩٧٦، ومرة أخرى يعود الخطاب الساداتى لنفس النبـرة لشـــجب الحركـــة الطلابيـــة. ووصفهم بفئات معينة ذات ألوان معينة، وبالتالى فهم لم يمثلوا القاعدة الطلابية. ويتناول الخطاب الساداتى مرة أخرى وضع الجامعـــة ويفـــرض حصـــارا علـــى الجامعة. ويتناقض الخطاب مرة أخرى ففى الوقت الذى يعلـــن فيـــه اســـتقلالية الجامعة يمنع الاجتماعات السياسية فى مدرجات الجامعة، ويرى ضرورة حمايـــة الطلاب، وإن لم يكن يعلن صراحة الكيفية التى يرى بها حماية الطـــلاب، كـــذلك فيظهر لأول مرة محاسبة عضو هيئة التدريس فى الجامعة مثلما يحاسب الطالـــب فيعلن فى عبارة مختصرة تقريرية "عضو هيئة التدريس يحاسب"(١٠١)، ويعود مرة أخرى للتلويح بالمجانية باعتبارها منحة شخصية " عملت لكم مجانية التعليم"(١٠٢) وبالتبعية فله الحق فى إلغاء هذه المجانية، وهو المسكوت عنه فى الخطاب. وبدأ الخطاب فى التعبير عن المشكلات الطلابية فى الأحاديـــث الصـــحفية باعتبـــارهم متسببين للمشاكل "بيجيلى منهم مشكلات وهم فى الجامعة" "وفى الجامعة بيجيبوا لى مشكلات مع زملائهم(١٠٣).

ومع عام ١٩٧٧ تنشط مرة أخرى الحركات الطلابية، وعقب أحداث يناير، والتى خرج فيها فئات الشعب المختلفة عقب ارتفاع الأســـعار المفـــاجئ، والتـــى شبهها الرئيس السادات بأنها ليست انتفاضة شعبية بل انتفاضة حرميـــة وحمـــل الطلاب تبعات الموقف، والتى كان يمثلهم معظم الكليات فى الجامعات المختلفـــة، ويعود ليصف هؤلاء الطلاب بأنهم شرذمة، وبالتالى فهناك ضرورة لحماية بـــاقى

الطلاب من هذه الشرائح. ويقع الخطاب في تناقض بين إلغاء حرس الجامعة وبين حماية المجتمع الطلابي.

ومع تصاعد الأحداث يرى الخطاب التعليمي أنه حتى مجلات الحائط ممنوع داخل الجامعة " مجمل مجلات الحائط خطأ"[١٠٤]، هنا يلجأ الخطاب إلى أسلوب شمولي " مجمل" حتى لا يترك فرصة للمتلقي في تفسير ما يرتأيه هو. ويتصاعد الخطاب في وصفه للقاعدة الطلابية الأساسية بالشرف والوطنية وبالتبعية فهما أمران يتنافيان مع الطلبة النشطاء سياسيا." القاعدة الأساسية شرفاء وطنيين"[١٠٥]. أما الطلبة المتظاهرين فيصفهم بأنهم نشاز عن القاعدة السليمة. ويعود ليؤكد أن الطالب يجب أن يكون طالب علم فقط داخل الجامعة. بل يطالب الخطاب الطلبة الآخرين بمقاومة العناصر الطلابية الأخرى، وهو ما خلق عنف فيما بعد داخل الجامعة كما ستوضح الدراسة في الفصل القادم.

ويستمر التهديد بالمجانية والفصل ووضع قواعد من شأنها الحد من النشاط السياسي للطلبة داخل الجامعات، وتعلو نبرة التهديد لتصل إلى التهديد بالفصل حيث يعلن " الطالب اللي بيتكلف على الدولة.. والتعليم مجاني.. إن الطابور فيه من هو منتظر عايز يتعلم"[١٠٦]، ومرة أخرى يلجأ الخطاب إلى الإطناب بهدف التفسير والتهديد والتبرير لما يمكن أن يتخذه من إجراءات للتصدي للطلبة.

وتتسع مفاهيم دحض التنشئة السياسة في الخطاب الساداتي لتشمل أساتذة الجامعات حيث يصف أحد الأساتذة في كلية الهندسة بأنه مصاب بحالة عقلية، وأنه كان مبعدا عن الجامعة "كان هناك أحد الأساتذة مصاب بحالة عقلية وكان مبعدا من الجامعة"[١٠٧]، ويظل التهديد لمحاسبة هيئة التدريس كما يحاسب الطالب في أكثر من موضع. بل أنه يفسد في مجتمع الجامعة ويستغل نادى هيئة تدريس الجامعة، وبالتبعية فهو يسئ إلى الجامعة وإلى كل أستاذ جامعي، ولم يكتف الخطاب بهذا، بل وصف سلوك الأساتذة المشاركين في العمل السياسي داخل

الجامعة بكونهم جيوب متعفنة تستغل نوادى هيئة التدريس "يفتح نادى هيئة التدريس لجيوب متعفنة"(١٠٨)، يلاحظ من العبارة السابقة تشبيهات تعنى الذم لهيئات التدريس، وبعض من أعضاء النادى فى عبارات تتسم بالتوكيد، حيث استهل عبارته بفعل مضارع، يعنى استمرارية أداء الفعل.

ومع عام ١٩٧٩ تبدأ الحركات الطلابية بالتوجه وجهة معاكسة لما هى عليه، حيث تظهر الجماعات الإسلامية بقوة وتبدأ بذور الفتنة الطائفية فى الظهور، والتى بدأت فى جامعات أسيوط ليتحول الخطاب هذه المرة اتجاه الطلبة الأصوليين داخل الجامعة، ومثلما كان التعامل مع الطلبة الماركسيين والناصريين كان التعامل مع الطلبة الأصوليين ويظهر العنف داخل الجامعات المصرية، ويبدأ الطلبة فى حمل الأسلحة البيضاء ويجد الخطاب الساداتى نفسه فى مشكلة أكثر خطرا فى الجامعة " أنا مش عايز أخرج من الجامعة زى الأحزاب زمان ما كانوا يدوا الطلبة السكاكين والعصى عشان يضربوا بعض فى الجامعة"(١٠٩)، " الطالب الذى يضبط وفى جيبه مطواه هل يسمى بالطالب الجامعى"، "الطالب الذى يعطل الدراسة بحجة الصلاة ويحاول أن يعطل الدراسة ويخرج الطلبة من المدرج"(١١٠). ويلاحظ من العبارة الأولى استخدام الخطاب لضمير المتكلم " أنا" الأمر الذى يوحى بفردية أداء الفعل وأن صانع الخطاب هو المسئول عن قبول وتخريج طلاب الجامعة، ويلجأ فى العبارتين التاليتين إلى أسلوب الاستنكار الذى يعنى الشجب والرفض لما يدور فى الجامعة، كما أنه يلجأ إلى المقارنة مع ما كان يتم قبل الثورة من قبل الأحزاب، وهو هنا يوجه الانتقاض لهم بشكل غير مباشر، وإن كان يعنى حزب الوفد، والذى أعلنه مباشرة فى موضع آخر. حيث يعلن" الطلبة زى الوفد ما كان بيعمل زمان"، الطلبة الوفديين بالسكاكين"(١١١)، ومن الجدير بالذكر أن هذه العبارات قد تلت إعلان قيام الحزب بفترة وجيزة.

يتضح مما سبق أن الخطاب التعليمى الساداتى فيما يخص التنشئة السياسية يسير على نفس النهج منذ بدايته وهو عزل الطلبة عن المشاركة

السياسية، بل ودرء أى محاولات للمشاركة من قبل الطلبة بل فصل التعليم عن السياسة باعتبار أن المهمة الأساسية للطالب هى العلم والانتهاء من الدراسة، وهو عكس ما نشئ عليه جيل يوليو، حيث كان مفهوم التعليم فيها مفهوما ثوريا، وكانت مفردات الخطاب التعليمى ذات صبغة سياسية وثورية وهى من الأمور التى قد أدت إلى مزيد من التناقض والتطرف فى الانتماءات السياسية لدى الشباب والطلاب بين اليمين واليسار، بل إلى ظهور العنف الذى وصل إلى استخدام الأسلحة البيضاء داخل أسوار الجامعة بين الطلبة .

أما فيما يتعلق بالخطاب التعليمى الساداتى والقومية العربية فلم يحظَ بمفردات إلا أربع مرات فى ثلاثة خطب عام ١٩٧٢ ، وعام ١٩٧٨، " التزامنا الأدبى أمام شقيقتنا العربية تفرض علينا دائما التوسع فى التعليم"(١١٢) ، أتوجه بالشكر إلى المعلمين فى الوطن العربى.. الذين نعقد عليهم أمال فى تنشئة جيل عربى قادر"(١١٣). ويلاحظ من العبارتين السابقتين أن العبارة الأولى كانت مباشرة، لجأت إلى التقديم " التزامنا الأدبى" لتوكيد وجوب العمل وهو التوسع فى التعليم. بينما يميل فى الثانية إلى التخصيص والتفسير.

من العرض السابق يتضح لنا أن الخطاب الساداتى للتعليم قد تميز بعدد من السمات نلخصها فى:

١- اتسم الخطاب بالأسلوب المباشر واستخدامه لكل من الجمل القصيرة، والطويلة المركبة فى كثير من الأحيان.

٢- تكرار كثير من الجمل للتوكيد أحيانا، والتهديد أحيانا أخرى. أما الجمل الطويلة فكانت تتميز بأسلوب السرد، لما اتسم به الخطاب من أمثلة وتفاصيل من سيرته الذاتية، أو من التاريخ بشكل عام.

٣- لجأ الخطاب إلى البدء بالجمل الاسمية فى كثير من الأحوال مثل "التزامنا"، "أنا مش عايز"، "الطالب الذى يضبط" ليؤكد على الفعل الذى غالبا ما

كان يأتى خبرا للجملة الاسمية. أو لتعظيم القول وخاصة فى العبارات التى بدأت بضمير المتكلم.

٤- اتسم الخطاب بتكرار جملة واحدة فى معظم الخطاب وهى " دولة العلم والإيمان" لزيادة التوكيد، ولتوضيح الفكرة، وتذكير المتلقى دائما بها.

٥- لجأ الخطاب فى كثير من المواضع إلى أسلوب الاستهزاء والاستخفاف وخاصة فيما يتعلق بالحركات الطلابية "هى دى بقة الحركة الطلابية" بهدف التقليل من شأن الأحداث.

٦- تأثر الخطاب بعنصر الزمن، لما استشهد به من مواقف سياسية قبل الثورة، أو من خلال تاريخه وسيرته الذاتية.

٧- لجوء الخطاب إلى البراهين، من خلال عقد المقارنات قبل وبعد الثورة، بغية إقناع المتلقى.

٨- استخدام الألوان البيانية فى كثير من المواقف " العلم وحده أصم"، "كل هذا ثمار العلم" "فكان الضياء الذى اهتدى به العلماء".

٩- استخدام المحسنات البديعية كالطباق ليبرز التباين بين المواقف المختلفة كالمقارنات مثل مقارنته لموقف الأحزاب قبل الثورة وموقفه هو.

١٠- استخدم الخطاب فى الأغلب الأعم ضمير المتكلم " أنا" أو ما ينوب عنه لتعظيم ذات المتكلم، " اللى أنا اطالبه"، "رفعت شعار العلم والإيمان"، "أننى أبارك" ، "أنا بانتصف"، "أنى ببرأ"

١١- تناقض أسلوب الخطاب الذى غالبا ما يلجأ للسرد التى تشبه السرد القصصى، مع ما يدعو إليه من استخدام الأسلوب العلمى القائم على المباشرة، والذى احتل معظم الخطاب التعليمى.

١٢- أيضا أظهر الخطاب تناقضا بين تحيزه واهتمامه الواضح بالعلم والبحث العلمى، وبين قرار الحرب " بالعلم المجرد كان لا يجب أن اتخذ أبدا قرار ٦ أكتوبر"، نحن نسير على أسلوب علمى ومن أجل ذلك نجحت حرب أكتوبر.

١٣- لجوء الخطاب إلى التذرع بالقيم الأخلاقية للمجتمع مثال "رب العائلة"، "أستاذ الجامعة أبوكم" بهدف الإقناع، وخاصة لأولياء الأمور.

حاول هذا الفصل إلقاء الضوء على الخطاب السياسى لكل من جمال عبد الناصر وأنور السادات حول مفاهيم كل منهما فى التعليم، والتنشئة السياسية، والقومية العربية موضحين أهم مميزات أسلوب كل منهما فى توظيف هذه المفاهيم، وستحاول الدراسة فى الفصل القادم إلقاء مزيد من الضوء والتحليل حول ما قدمه الخطاب الرسمى فى التعليم منذ ١٩٥٢ وحتى ١٩٨١ وبين مدى اتساقه مع السياسة التعليمية وتطورها إبان هذه الفترة.

المراجـــــــع

---

(١) حول مفهوم الشجرة انظر
http://www.ohiou.edu/dlcds/fielddisply.html

(٢) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، فلسفة الثورة١٩٥٣، ١٧

(٣) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصـــريحات وبيانـــات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢ –١٩٥٨، الواجبات قبل الحقوق خطاب ألقي بمعسكر الطلبة بمرسى مطروح في ١٧ يوليو ١٩٥٣، ص ٣١،٣٠ .

(٤) ______، ______، ______لن نعود لعبادة الأشخاص ألقيت في مؤتمر المعلمين الذى أقيم للاحتفال بعيد الجلاء وتوقيع المعاهدة في ١٩٥٤/٨/١٩، ص ٢٠٠ .

(٥)______، ______، ______، بدأنا فـي تنفيـذ الثـورة الاجتماعية ألقيت في افتتاح أول وحدة مجمعة بقرية برنشت في ١٣ يوليو ١٩٥٣، ص ٣٥١

(٦) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصـــريحات وبيانـــات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢–١٩٥٨، رسالة الجامعة هي خلق جيل جديد يؤمن بوطنه، ألقيت في الاحتفال الذى أقامته هيئة التدريس جامعة الإسكندرية احتفالا بأعياد التحرير في ٢٥ يوليو سنة ١٩٥٤، ص ١٨٠

(٧) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصـــريحات وبيانـــات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول: يوليو ٢٣ يوليـــو ١٩٥٢–١٩٥٨ ، سياســـتنا الداخليـــة والخارجية ألقيت في ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٥، ص ٣٦٥

(٨) ______، ______، انقضى عهد الاستعمار والعرب يؤيدون شعوب شمال أفريقيا مقال نشر في مجال فورين أفيرزو الأمريكية ١٩ديسمبر١٩٥٤، ص ٢٦٦

(٩) ______، ______، سياستنا الداخلية والخارجية، مرجع سابق

(١٠)______، ______، القسم الثانى فبراير ١٩٥٨–١٩٦٠، مسئولية بناء الوطن في شركة مصر للغزل والنسيج ٩ أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٦٣٢

(١١) ______، ______، خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في عيد العلم بتاريخ ١٩ نوفمبر ١٩٥٩، ص ٦٦٠

(١٢) ________، ___________، الثورة تسير في طريقها لتحقيق الآمال خطاب الرئيس جمال عبد الناصر في احتفال جامعة الإسكندرية بالعيد التاسع للثورة بتاريخ ١٩٦١/٧/٢٧، ص ٣٧٤

(١٣) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الثالث فبراير ١٩٦٠-يناير ١٩٦٢، الحل الاشتراكى لمشكلة الزراعة اعتمد على أساسين : حديث مع رئيس جريدتى برافدا و أزفستيا السوفيتية بمناسبة حضورهما احتفالات العيد العاشر للثورة بتاريخ ١ أغسطس١٩٦٢

________، ___________،الشعب قادر على أن يصوغ الأجيال القادمة من أبنائه فى عيد العلم الثامن بتاريخ٧ أغسطس ١٩٦٢

(١٤) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر وثائق ثورة يوليو، الميثاق الباب الثامن، ص ١٧٣

(١٥) الجمهورية العربية المتحدة،مصلحة الاستعلامات...، الكلمات و التعقيبات التى ألقاها الرئيس جمال عبد الناصر في اجتماعات اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للقوى الشعبية بتاريخ ٢٧ نوفمبر ١٩٦١، ص ٦٠٥

(١٦) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الرابع ، فى الخطب التالية

- أن تحقيق السلام يحتاج التفاهم بين الشعوب: تصريحات الرئيس جمال عبد الناصر في المؤتمر الصحفي الدولي الثالث بالقاهرة بتاريخ أول أكتوبر ١٩٦٣
- إن التفكير العلمي هو الصلة التي ربطت البشرية بمناسبة عيد العلم التاسع بتاريخ ١٦ مارس ١٩٦٣
- الإنسانية لا تقابل خطر الانفجار الذرى وحده، رسالة الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية العربية المتحدة إلى مؤتمر العلوم الدولي بجنيف بتاريخ ٤ فبراير ١٩٦٢
- خطاب الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية فى عيد العلم العاشر ٤ ١ديسمبر ١٩٦٤

(١٧) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، تقرير الميثاق، ص٢٠٦

(١٨) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات...، نحن نبنى المجتمع بالعلم والأخلاق، خطاب في جامعة الإسكندرية بمناسبة العيد الحادي عشر للثورة بتاريخ ٢٨ يوليو ١٩٦٣

(١٩) ________، ______، هذا المجلس الشعبى المنتخب حدث خطير بيان الرئيس في افتتاح مجلس الأمة أثناء دور الانعقاد العادى الأول بتاريخ ٢٥ مارس ١٩٦٤، ص ٥٤١-٥٤٣

(٢٠) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ...كلمة في القوات المرابطة فى أحد المواقع الأمامية على خط النار بتاريخ ١٠ مارس ١٩٦٨، ص ٣٤٥

(٢١) المرجع السابق

(٢٢) Carnoy Martin, Samoff Joel, Education and social transition in third world, op.cit, p ٦٣

(٢٣) Ibid

(٢٤) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول ... ، هدف الثورة القضاء على الاستعمار ألقيت فى الاحتفال بذكرى شهداء الجامعة بتاريخ ١٥ نوفمبر ١٩٥٢، ص

(٢٥)_____________،___________، بين الحاضر والمستقبل خطاب ألقى فى ١٨ أبريل ١٩٥٣، ص

(٢٦) ____________،___________، هدف الثورة..... مرجع سابق

(٢٧) ______________،_______________، الواجبات والحقوق ...، مرجع سابق

(٢٨) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول، إن العمل الصحيح يحتاج كل قطرة من دمائكم : كلمة ألقيت فى منظمات الشباب بميدان الجمهورية بتاريخ ٢ يناير ١٩٥٢

(٢٩) _____________،_____________،________إن الثورة التى اجتثت الفساد ستسير قدما نحو بناء وطن قوى رسالة إلى بعثات الشباب المصرى فى الخارج يوم ١٩ فبراير ١٩٥٤، ص ٩٧

(٣٠) مارلين نصر، التصور القومى فى فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢-١٩٧٠، مرجع سبق ذكره، ص ١٢٥

(٣١)الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات ، القسم الرابع، الشعب قادر على أن يصوغ الأجيالَ الجَيدة من أبنائه فى عيد العلم الثامن بتاريخ ١٥ ديسمبر ١٩٦٤

(٣٢)____________،_______________،_________، القسم الثانى إن أمتكم تعطى خير ما عندها لشبابها: حفل تكريم الشباب للرئيس نيكتيا خرشوف بتاريخ ١٠ مايو ١٩٦٤

(٣٣)______________،____________________،_____________،الوحدة والتضامن سلاحنا ضد السيطرة والاستعمار خطاب السيد الرئيس فى مهرجان شباب الجمهورية العربية المتحدة بتاريخ ٢ فبراير ١٩٥٩، ص ٢٦٥

(٣٤) ____________، __________،______ ، سنقاوم القراصنة وندافع عن قناتنا، ألقيت فى شباب الإسكندرية بالجامعة بتاريخ أول أغسطس ١٩٥٦.

(٣٥) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول ....الشباب مستقبل هذا الوطن مستقبل هذا البلد ألقيت بين طلبة جامعة-الإسكندرية وأشبال الحرس الوطني .. بتاريخ ١٨ يوليو ١٩٥٤

(٣٦) ________________، ____________،القسم الثاني ، لابد أن نعمل في ظل مثالية: خطاب السيد الرئيس في كلية النصر بفكتوريا بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٣٧) ________________، ______________، ____________- مهمتنا تدعيم البشر خطاب الرئيس في معسكر طلبة المعاهد العليا والرواد بكلية الهندسة بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩، ص ٥٩٩

(٣٨) ________________، ____________، __________، ____________، العالم العربي فيه مقومات كبيرة: خطاب السيد الرئيس بكلية الآداب بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٥٩٩

(٣٩) ________________، ______________، __________، لابد أن نعمل، مرجع سابق

(٤٠) ________________، ______________، __________، دور الفتاة العربية خطاب بمعسكر المعلمات بالورديان بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٤١) المرجع السابق

(٤٢) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الثاني، قضينا على السيطرة خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في معسكر الفتوة بمعسكر المكس بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩اص ٥٦٩

(٤٣) ______________، ______________، القسم الثالث، الشعب قادر أن يصوغ الأجيال الجديدة من أبنائه في عيد العلم الثامن ١٥ ديسمبر ١٩٦٢

(٤٤) ______________، ____________، القسم الثاني ، خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في طلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩، ص ٦١٠

(٤٥) ______________، ______________، لن نعود لعبادة الأشخاص، مرجع سبق ذكره

(٤٦) ______________، ______________، القسم الخامس، خطاب السيد رئيس الجمهورية جمال عبد الناصر في عيد العلم الحادي عشر ٢٨ من ديسمبر ١٩٦٥

___________مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، خطاب مؤتمر الاتحاد العام للعمل -حلوان بتاريخ ٣ مارس ١٩٦٨

(٤٨) المرجع السابق

(٤٩) المرجع السابق

(٥٠) المرجع السابق

(٥١) المرجع السابق

(٥٢) نفس المرجع

(٥٣) نفس المرجع

(٥٤) الجمهورية العربية المتحدة ، مركز الأهرام للدراسات السياسية و الاستراتيجية، الجلسة الافتتاحية الطارئة للمؤتمر القومي بتاريخ ٢ ديسمبر ١٩٦٨

(٥٥)الجمهورية العربية المتحدة، رئاسة الجمهورية، بيان الرئيس أنور السادات فى الجلسة الافتتاحية لمجلس الأمة بتاريخ ١٩٧٠/١١/١٩

(٥٦)________، ________،خطاب أمام ممثلى الشعب ١٩٧٢/١/٢٥

(٥٧)________، ________، خطاب فى عيد العمال أول مايو ١٩٧٤

(٥٨) ______، ____، خطاب الرئيس محمد أنور السادات فى عيد العمال فى ١٩٧١/٥/١

(٥٩)________، ________،خطاب الرئيس فى افتتاح الدورة الأولى للمؤتمر القومى الثانى للاتحاد الاشتراكى ١٩٧١/٧/٢٣

(٦٠)جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، خطاب الرئيس فى مجلس الشعب بتاريخ ٣٠ يناير ١٩٧٦

(٦١)________، ________، خطاب أمام ممثلى الشعب فى ١٩٧٢/١/٢٥

(٦٢)جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية،خطاب الرئيس فى افتتاح الدورة الأولى للمؤتمر القومى الثانى للاتحاد الاشتراكى فى ١٩٧١/٧/٢٣

(٦٣)________، ________،خطاب فى افتتاح الدورة الجديدة للمؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى ١٩٧٢/٧/٢٣

(٦٤)________، ________، كلمة السيد الرئيس فى عيد العلم ،١٩٧٢/١٠

(٦٥)________، ________،خطاب فى افتتاح الدورة العادية الثانية لمجلس الشعب

(٦٦)______، ______،كلمة بمناسبة الاحتفال بمرور ١٠٠ سنة على تعليم الفتاة، ١٩٧٣

(٦٧)________، هيئة الاستعلامات، الرئيس فى الاحتفال بعيد العلم، أكتوبر ١٩٧٧

(٦٨)ــــــــــــــــرئاسة الجمهورية،خطاب في جامعة الإسكندرية في الذكرى الثانية والعشرين لثورة يوليو ١٩٧٤/٧/٢٧

(٦٩)ــــــــ،ـــــــــــ،كلمة الرئيس أنور السادات في عيد العلم أول أكتوبر ١٩٧٣

(٧٠)ــــــــــــ،ــــــــــــ،خطاب في جامعة الإسكندرية في الذكرى الثانية والعشرين لثورة يوليو في ١٩٧٤/٧/٢٧

(٧١)ــــــــــــ،ــــــــــــ،خطاب الرئيس في لقائه مع العلماء المصريين

(٧٢) ــــــــــــ،ــــــــــــ،رسالة إلى مجلس الشعب في ٢١٩٧٥/٤

(٧٣) ـــــ،ـــ،كلمة في المؤتمر السنوي لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في ١٤٧/١٩٧٥

(٧٤)ــــــــــــ،ــــــــــــ، رسالة الرئيس في عيد العلم ١٩٧٥/١٠/٦

(٧٥)ـــ،ـــــــ، كلمة في المؤتمر السنوي لأكاديمية البحث العلمي، مرجع سبق ذكره

(٧٦) ـــــ،ــــــــــــ،رسالة إلى المجلس التنفيذي المنعقد في القاهرة ١٩٧٥/١٠/١٢

(٧٧) الأهرام، أرشيف الأهرام، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس للمعلم أكتوبر ١٩٧٦

(٧٨)جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة للاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم، أكتوبر ١٩٧٧

(٧٩)ــــــــــــ،رئاسة الجمهورية، حديث لإذاعة الشعب من ٢٤- ١٩٧٥/١٠/٢٧

(٨٠)الأهرام، أرشيف الأهرام، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس المعلم، مرجع سابق

(٨١) ـــــ،ــــــــــــ،خطاب الرئيس في جامعة الإسكندرية في ١٩٧٧/٧/٢٦

(٨٢)جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم ١٩٧٧/١٠، مرجع سابق

(٨٣)المرجع السابق

(٨٤)المرجع السابق

(٨٥)المرجع السابق

(٨٦)المرجع السابق

(٨٧)المرجع السابق

(٨٨) خطاب الرئيس محمد أنور السادات بمناسبة الذكرى السابعة لوفاة الزعيم حمال عبد الناصر ١٩٧٧/٩/٢٨

(٨٩) السادات فى لقائه مع الصيادلة والأطباء أغسطس ١٩٧٩ .

(٩٠)خطاب أمام ممثلى الشعب فى ١٩٧٢/٢٥١، مرحع سابق

(٩١)المرجع السابق

(٩٢)المرجع السابق

(٩٣)المرجع السابق

(٩٤)المرجع السابق

(٩٥)المرجع السابق

(٩٦)المرجع السابق

(٩٧)المرجع السابق

(٩٨)المرجع السابق

(٩٩)المرجع السابق

(١٠٠)المرجع السابق

(١٠١)جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات،كشف حساب واستراتيجية دولة خطاب الرئيس فى العيد الرابع والعشرين لثورة يوليو ١٩٧٦

(١٠٢)المرجع السابق

(١٠٣)__________،__________،السادات فى حديث هام لصحيفة السياسة الكويتية فى ٧ يناير ١٩٧٦

(١٠٤)كلمة الرئيس السادات فى لقائه بأعضاء المجلس الأعلى للجامعات

(١٠٥)المرجع السابق

(١٠٦) خطاب الرئيس أنور السادات إلى الأمة ٣ فبراير ١٩٧٧

(١٠٧)جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات،حديث الرئيس السادات فى الحيش الثالث فى ١٩٧٨/٧٦

(١٠٨) حوار الرئيس محمد أنور السادات مع رجال الجامعات فى ١٩٧٩/٩/١

(١٠٩) خطاب الرئيس محمد أنور السادات لقيادات السويس ١٩٧٩/٤/٣٠

(١١٠) خطاب أمام محلسى الشعب والشورى يناير ١٩٨١

(111)جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، حديث الرئيس محمد أنور السادات إلى أساتذة جامعة الإسكندرية ٢١ جمادى الآخر، ٢٨ مايو ١٩٨٧

(١١٢) خطاب فى افتتاح الدورة الجديدة للمؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى فى ١٩٧٢/٧/٢٣

(١١٣) كلمة فى عيد العلم ١٩٧٢/١٠

الفصل السادس

الخطاب التعليمى الرسمى

والسياسة التعليمية

تناولت الدراسة فى الفصل السابق تطـور مفـردات التعلـيم، والتنشـئة السياسية، والقومية العربية فى الخطاب التعليمى السياسى فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١ فى محاولة للوقوف على مدى تطور المفاهيم السابقة فى كل من الخطاب التعليمى الناصرى، والخطاب التعليمى الساداتى.

وستحاول الدراسة فى الفصل الحالى تحليل هذه المفاهيم ومدى تأثيرهـا فى رسم السياسة التعليمية، وبالتالى مدى اتساق الخطاب الرسمى مع ما جاء فى السياسة التعليمية من جهة، ومدى انعكاس هذه المفاهيم على نماذج من المناهج الدراسية لهذه الفترة من جهة أخرى فى مبحثين؛ حيـث يتعلـق المبحـث الأول بالخطاب التعليمى الرسـمى (الناصرى) فى الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠، ثم تتناول نفس المحاور فى المبحث الثانى فى الخطاب التعليمى الرسمى (الساداتى) فى الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٨١

المبحث الأول

الخطاب التعليمى الرسمى للفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

سيحاول هذا المبحث تحليل المفاهيم السابقة "التعليم، التنشئة السياسـية، القومية العربية" فى الخطاب التعليمى الناصرى، ومدى انعكاسه علـى السياسـة التعليمية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١

أولا: الخطاب السياسى الرسمى للتعليم والسياسة التعليمية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

المحور الأول: الخطاب الرسمى فى التعليم و مفهوم التعليم

تناولت الدراسة فى الفصل السابق مفهوم التعليم فى الفتـرة الناصـرية وتطور المفهوم فى الخطاب الرسمى لرئيس الجمهورية، حيـث اتسـم المفهـوم بالطابع الثورى، والذى يعكس طبيعة المرحلة الثوريـة بعـد ثـورة ٢٣ يوليـو

١٩٥٢، وبالتالي فقد اتسم رسم السياسة التعليمية في هذه الفترة بالطابع الثوري، وهو الأمر الذي ستحاول الدراسة إلقاء الضوء عليه من خلال مدى اتساق كل منهما بالآخر وعقد بعض المقابلات للمفردات المستخدمة في كلا الخطابين الخطاب الرسمي السياسي لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمي للسياسة التعليمية من خلال بيانات وزراء التعليم وتقارير تطوير التعليم وبعض خطط السياسة التعليمية.

ويحاول الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية من خلال التقارير المقدمة سواء على لسان وزير التعليم أو عن طريق الوزارة نفسها أن تلتزم بشكل واضح بما جاء في الخطاب السياسي الرسمي لرئيس الجمهورية سواء في المناسبات الخاصة بالتعليم، أو في اللقاءات والكلمات التي يفردها رئيس الجمهورية في مناسبات مختلفة، فنجد بيان وزير التعليم كمال الدين حسين، والذي تولى الوزارة في الفترة من سبتمبر ١٩٥٤ وحتى أغسطس ١٩٦١[١] أكثر البيانات التي تعبر عن مفردات الخطاب السياسي الرسمي في هذه الفترة، وقد يُعزى هذا لطبيعة الوزير العسكرية حيث كان من الضباط الأحرار؛ ومن ثم فقد كانت مفرداته تجسيداً حياً للثورة من ناحية، وانعكاساً لكلمات وتوجهات رئيس الجمهورية من ناحية أخرى، وقد تبلور هذا في بيانه أمام مجلس الشعب عام ١٩٥٧ والذي يعتبر أكثر البيانات تفصيلا للسياسة التعليمية في فترة الدراسة.

ويبدأ البيان بالمفردات الثورية التي عبرت عن نبض المرحلة الثورية؛ حيث يوضح في نقاط واضحة ماهية التعليم، والتي امتزجت بالمفاهيم الثورية حيث يعلن "أن التعليم هو هدف الثورة في حاضرها وفي مستقبلها، وهو الثقة فيها والاطمئنان لها، وهو العزم والكفاح والتضحية في سبيل الوصول إليها، وهو السلام والتعاون والمحبة التي يُرجى أن ترفرف مبادؤها على الوطن، وهو الوعي الصحيح والإدراك الكامل ، وهو الحرب الذي نحمي بها استقلال الوطن هو الإبداع في كل فن وعلم"[٢]، ويستطرد الخطاب ليقوم بنفس المقارنات التي كان دائما ما

يلجأ إليها الخطاب الناصرى حول التعليم قبل الثورة وأهداف الاستعمار وتوظيف التعليم وفقا لمأربه الخاصة، حيث يعلن "حدثت محاولات غير قليلة لإصلاح التعليم فى فترات مختلفة سبقت هذه الثورة فتطور من حيث الكم، ولكنه من حيث النوع ظل فى أكثر مراحله كما أرادت سياسة الاستعمار ، لقد تأثرت سياسة التعليم، كما تأثرت كل أمور الدولة فى الماضى بعوامل كثيرة، علاوة على سياسة دانلوب"(٣). وبالمقارنة لما جاء فى الخطاب السياسى الرسمى الناصرى كثير من العبارات التى انعكست على الخطاب الرسمى لوزير التعليم حيث يعلن فى مواضع متفرقة "مازالت تعاليم دانلوب متغلغلة فى التعليم، استعانوا بالاستعمار واستعان بهم فاتبعوا جميع الوسائل المجرمة للانحراف بالتعليم،التعليم أحد أهداف الثورة، أساس نهضة الوطن يتمثل فى أول ما يتمثل فى توفير التعليم لجميع أبنائه، ستكون بلادنا دائما بلاد علم وفن(٤)

يلاحظ من المقارنات السابقة مدى تطابق كل من الخطابين خطاب رئيس الجمهورية وخطاب وزير التعليم حتى فى المفردات والمقارنات، مما يعكس مدى تبعية خطاب الوزير فى رسم السياسة التعليمية للخطاب السياسى لرئيس الجمهورية.

وتكاد تخلو مضابط مجلس الشعب للفترة من ١٩٥٨بعد هذا البيان لوزير التعليم من تصريحات حول التعليم على لسان وزيرها، حيث كانت البيانات الخاصة تأتى ضمنيا على لسان رئيس الوزراء ضمن بيان الحكومة، والتى تتخلص فى أرقام ميزانية التعليم، وما تم إنجازه من أبنية تعليمية، ويترك الرد على بيان الحكومة للجنة التعليم التى بدورها لا تعكس أكثر مما جاء فى بيان الحكومة فى ديباجة مغلفة بالجمل والكلمات الثورية، والتى هى أقرب إلى الخطاب السياسى الناصرى بشكل عام أكثر منه خطاب تعليمى مستقل.(٥)

هذا من جانب ما جاء في بيانات مجلس الشعب على لسان وزراء التعليم أو رؤساء الوزارة في الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠.

أما ما جاء من بيانات حول السياسة التعليمية عن لسان وزارة التربية والتعليم فلم يختلف الوضع كثيرا حيث التزمت معظم التقارير والبيانات بنفس الطابع الثورى؛ فقد أعلن الخطاب الرسمى للتعليم فى إحدى المناسبات ما كان يعمد به الاستعمار بالانحراف بالتعليم حيث يقول "استعانوا بالاستعمار واستعان بهم واتبعوا كافة الوسائل المجرمة للانحراف بالتعليم وحرمان الشعب من المعرفة والعلاج(٦).

وتعالج السياسة التعليمية هذا القول في الهدف التالى " إقرار الحياة الديموقراطية الصحيحة التى تقوم على القيم والحقائق والنتائج لا على الأشكال والأوضاع بعد أن تبينا انحرافات خطيرة من الأولى للثانية"(٧)

وحول ضروريات التعليم لكافة طوائف الشعب والذى يعتبر بمثابة الوعى الحقيقى للأفراد يفرد الخطاب الرسمى ما كان عليه التعليم إبان الاستعمار "إذا تفتق ذهن العامل فإن ذلك سيكون ضدهم، فكانوا يقفون فى طريق تعليمه وترقيته"(٨)، ويضيف فى خطاب آخر فى موضع آخر " كلنا يعلم كيف حورب التعليم والجهود التى بذلت حتى لا يتوفر التعليم لأبنائه"(٩).وتبلور السياسة التعليمية هذه المفردات فى الهدف التالى " رفع مستوى المعيشة لعامة المواطنين تخليصا للأكثرية التى ضرب عليها الاستعمار والاستبداد والفقر والمسكنة(١٠).

وحول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة فى هذه الفرص مقارنة بما قبل الثورة يفرد الخطاب الرسمى السياسى هذه المفردات والتى جاءت فى شكل تساؤل " هل كانت الحقوق من تعليم وعلاج وثقافة يتمتع بها الجميع"(١١). وتتبلور هذه الكلمات فى توضيح أهداف ومزايا السياسة التعليمية بعد الثورة فى" يجب أن تتكافأ فرص جميع المواطنين فى التعليم فلا تمتاز طبقة من الناس بمدارس خاصة أو ذات صبغة خاصة، وإنما يجب تعميم المزايا. لقد كان التعليم مقصورا

على من يرغب فيه عندما كان الأمر قاصرا على الكتاتيب والأزهر، ثم جعل التعليم فى القرن التاسع عشر لاحقا على الأذكياء دون الأوسـاط، ثـم جعلـه الاحـتلال البريطانى للأغنياء فقط دون الفقراء، ثم جعله عهد الأحزاب السياسية بعد ١٩٢٣ حقا لذوى الجاه والسلطان"[١٢].

وحول دور التعليم فى نهضة الأمة يذكر الخطاب التعليمى" كنت أرى هذه المدارس أثناء رحلاتى فاشعر إن فى كل قرية نهضة، وفى كل بلدة قـوة. وفـى موضع أخر أساس "نهضة الوطن يتمثل فى أول ما يتمثل فى توفير التعليم لجميع أبنائه"[١٣]. ويترجم هذا فى أهداف السياسة التعليمية إلى "ولعصر النهضة الـذى نعيش فيه أهداف قومية هى التى يجب أن توجه عملية التربيـة فـى المـدارس الابتدائية وهى أماكن التربية لعامة المواطنين"[١٤].

أما عن دور التعليم فى خدمة المجتمع فقد عنت الوثائق التربويـة علـى إبراز ما جاء فى الخطاب السياسى الرسمى للتعليم، حيـث تنـاول الأخيـر دور المدرسة والمتعلمين فى المشاركة فى بناء المجتمع فى العديد من الخطب نفـرد عدد من هذه العبارات "لا ينبغى أن يصرفنا هذا العدد القليل من المتعلمين عـن العناية بسائر الشعب، كل من تعلم يجب أن يعلم غيره، علـيكم أن تتحـابوا وأن تتعاونوا وأن تتعلموا، تعلموا ناس نريد ناس متعلمين، إذا كنا اليوم نخلص إلـى مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى فلست أرى وسيلة غير العلم، التعـاون . لا يمكن أن يقوم إلا إذا قام العلم بالتمكين له، العلم أيضا هو القادر على تمكين القيم الروحية والمعنوية"[١٥].

وبمقابلة هذه العبارات مع ما جاء فى وثائق السياسة التعليمية نجد فـى أكثر من موضع تركيزها على ما سبق حيث تعلن "اشتراك التلاميذ فـى الأعمـال الاجتماعية والتعاونية الجارية فى البيئة فيجب أن تسود روح جماعية قائمة على التعاون[١٦]. وفى موضع أخر " زادت عناية السـلطة التربويـة بـربط التعلـيم بحاجات الحياة الواقعية وإعداد الجيل الجديد للحياة فى المجتمع الذى يرتبطون به

فى حاضرهم ومستقبلهم، وربط العملية التعليمية بتنمية الشخصية الفردية والتوفيق بينها وبين الجماعة، وتوجيه المدرسة إلى اجتماعيات البيئة أخذاً وعطاءً وتعاوناً. وعليه فقد كان لزاماً إعادة تخطيط الحياة الاجتماعية بالمدرسة على أن تقوم هذه الفلسفة على إعداد الفرد بوصفه عضوا فى المجتمع عليه التزامات نحو النهوض به وخدمته"[١٧] وفى نفس الخطاب وحول استثمار وقت فراغ الطلاب لتحقيق الهدف السابق فتعرض الوثيقة "المجتمع المدرسى يعمل ما فى وسعه ليهيئ لعضوه سبل النمو والنضج والتدريب على تحمل المسئوليات المختلفة، وإذكاء روح التعاون والتضامن والتعرف على واجبه نحو المجتمع الذى يعيش فيه، وعليه فإن استثمار وقت الفراغ للشباب لا يستهدف تبادل الخبرات وإنماء القدرات فحسب، وإنما يضع أسس التكامل الاجتماعى بين المواطنين ليقوم الشباب بواجبه نحو بناء المجتمع الاشتراكى التعاونى"[١٨].

ومن الجدير بالذكر أن عبارة المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى قد أخذت موقعا بارزا فى الخطاب التعليمى بعد أن تناولها الخطاب الناصرى ولأول مرة عام ١٩٥٩ فنجد أنها احتلت مقاماً خاصاً فى الوثائق الرسمية للسياسة التعليمية حتى أنها تكررت على سبيل المثال خمس مرات فى صفحة واحدة فى إحدى هذه الوثائق عام ١٩٦٠-١٩٦١[١٩].

وحول ضرورة المصارحة والشفافية وكشف كافة الأمور للشباب يعلن الخطاب الرسمى السياسى أنه " حتى نتخلص من رواسب الماضى، لن نسر فى هذا السبيل بقوة إلا إذاً تخلص الشباب من البلبلة وعوامل عدم الثقة والاستمرار"[٢٠]. وتعالج لسياسة التعليمية هذه الأطروحة فى العبارات التالية "يجب أن تعالج أحوال الجماعة فى المدرسة بحيث تكشف جميع الحقائق للتلاميذ فيتحقق بصرهم بأحوال المجتمع[٢١].

وحول تعليم الفتاة ومساواتها بأقرانها من البنين فقد تناولها الخطاب السياسى الرسمى " بعد أن رأينا الفتاة العربية تسير جنبا إلى جنب مع الفتى"[٢٢]،

وتصبح هذه العبارة مرشدا فى كثير من المواضع فى سنوات مختلفة حيث يتغير كثير من مناهج التعليم ليصبح التعليم واحدا لكلا الجنسين "مدارس إعدادية فنية للبنات تدرس فيها الصناعات المألوفة للبنين إلى جانب ما عرف من صناعة خاصة بالفتيات" (٢٣)

وفى وثيقة أخرى تعتبر من أهم الوثائق التى تم التوصل إليها من حيث تناولها للسياسة التعليمية وفقا للخطة الخمسية الأولى والثانية من ١٩٦٠-١٩٧٠، والتى تم نشرها عام ١٩٦٥ أى فى نهاية الخطة الخمسية الأولى. فتستهل الوثيقة عرضها بعبارات خطابية "ليست الثورة مجرد تغيير فى الأوضاع السياسية أو الاقتصادية للمجتمع فحسب، بل لأن ماهيتها تكمن أصلا فى موقف الإنسان الفرد من تلك الأوضاع وأثرها فيه وتأثره بها، وتصرفه تبعا لهذا الموقف. وتضيف الوثيقة مستندة إلى الميثاق هذه المرة" إن العمل الثورى لابد أن يكون عملاً علمياً، وأنه إذا تخلت الثورة عن العلم فمعنى ذلك أنها مجرد انفجار عصبى تنفس به الأمة عن كبتها الطويل، ولكنها لا تغير من واقعها شيئاً.."

وعلى ذلك فإن العلم هو السلاح الحقيقى للإرادة الثورية، ومن هنا فإن الدور العظيم الذى جعل للجامعات ولمراكز العلم على مستوياتها المختلفة أن تقوم به، وهذا الربط بين مفهوم الثورة ومفهوم العلم والتعليم هو الذى جعل من التعليم عملا ثوريا"(٢٤).

وإذا كان هناك تسليم بأن الميثاق هو ورقة عمل للمرحلة الجديدة فى عمر الثورة لتبدأ بها نهجا جديدا يوجه الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أن الدراسة ترى أن الورقة قد أسرفت فى أسلوب عرضها للخطة التعليمية الخمسية الأولى والثانية؛ حيث لم تخل فقرة من الفقرات أو جملة إلا أن استعارت تعليقا من الميثاق، والذى كان كثير منه قد ورد فى الخطاب السياسى الناصرى قبل صياغة وإعلان الميثاق والذى يؤكد لنا تبعية الخطاب التعليمى الرسمى تبعية

تكاد تكون كاملة للخطاب التعليمي السياسي لرئيس الجمهورية، وقد يكون هذا الأمر مقبولاً إذا ما كان رئيس الجمهورية معبرا عن حزب ما، وبالتالي فهو يعكس سياسة الحزب الحاكم وليس انعكاسا لسياسات حكم فرد

ولم يختلف الأمر كثيرا في سائر الوثائق الرسمية حيث نجد في وثيقة عن أهداف التعليم الفني والصادرة عن وزارة التربية والتعليم أنها تبدأ أيضا بمقدمة ثورية تعبر فيها عن التطور الثوري وأهدافه العامة بموجز عن الثورة والميثاق الوطني ليستنبط منها أهداف التعليم الفني.

وفي عرضه لدور وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم الفني في فترة التحول الاشتراكي يعرض التقرير التعليم قبل وبعد الثورة بنفس العبارات الناصرية الثورية حيث يذكر " حققت فترة التحول الاشتراكي في ميدان التعليم تطوراً ثورياً وضع الأسس للقضاء على العيوب السابقة وفي موضع أخر في نفس الخطاب " أما وقد تمت مرحلة التحول الاشتراكي بذلك النجاح الرائع وبدأت مرحلة الانطلاق الثوري العظيم.. . وأن هذه الانطلاقة الثورية قد وضعت ثلاثة أهداف على حد قول رئيس الجمهورية وهي:

١. هدف التنمية المتواصلة بمضاعفة الدخل مرة تليها مضاعفة ثانية وثالثة.
٢. هدف الديموقراطية وتوسيع إطارها وتعميق مضمونها باستمرار وباستكمال بناء التنظيم السياسي للاتحاد الاشتراكي.
٣. هدف تحقيق الوحدة العربية الشاملة"[٢٥].

وعلى الرغم من الاتفاق حول أهمية الأهداف السابقة واتساقها مع طبيعة المرحلة التي تخبرها البلاد في هذه الفترة، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه، هل رئيس الجمهورية كحاكم فرد (وليس حزب) هو السند الرئيسي الذي يحدد الأطر والأهداف العامة (على حد قول رئيس الجمهورية) أم أن هناك سياسة عامة مرسومة من قبل المتخصصين تستند عليها السياسة التعليمية في مصر.

ومع برنامج العمل الجديد لمرحلة ثورية جديدة فى حياة الأمة ومحاولته لإعادة البناء والاستفادة من دروس النكسة، وشعور الحكومة بالفارق بين التعليم والتكنولوجيا بين مصر وإسرائيل تطرح بيانا جديدا وفقا للرؤى السابق والذى عرف ببيان ٣٠ مارس والذى تم الاستفتاء عليه من قبل الشعب،

وينص بيان ٣٠ مارس فى مهامه الرئيسية بند رقم ٢ عن "تدعيم عملية بناء الدولة الحديثة فى مصر والدولة الحديثة لا تقوم بعد الديموقراطية إلا استنادا على العلم والتكنولوجي، ولذلك فإنه من المحتم إنشاء المجالس القومية المتخصصة على المستوى القومى، سياسيا وفنيا لكى تساعد على الحكم، وإلى جانب مجلس الدفاع القومى لابد من مجلس اقتصادى قومى، يضم شعبا للصناعة والزراعة والمال والعلوم والتكنولوجيا، ولابد من مجلس اجتماعى قومى يضم شعبا للتعليم والصحة وغيرها"(٢٦).

وبناء على ما جاء فى البيان تم وضع دستور جديد ينص على التأكيد على مجانية التعليم، كما ينص على قيام الدولة العصرية وإدارتها، لأن الدولة العصرية لم تعد مسألة فرد ولم تعد بالتنظيم السياسى وحده، وإنما أصبح للعلوم والتكنولوجيا دورها الحيوى"(٢٧).

ويلاحظ فى البيان السابق ما أولاه من أهمية خاصة للتعليم باعتباره أساس بناء الدولة الحديثة وارتباطه فى هذه الحالة بالتكنولوجيا، حيث احتل المرتبة الثانية بين المهام العشرة الرئيسية التى تناولها البيان.

وكان من الطبيعى أن توضع سياسة تعليمية جديدة. وتحدد أولوياتها لتطوير التعليم بما يتواءم مع ما نص عليه الدستور الجديد لبناء الدولة العصرية الحديثة. والذى اتضح فى بيان وزير التعليم عام ١٩٧٠ أمام مجلس الأمة فى دورة الانعقاد الثانية؛ حيث يعلن عن أن أهمية التعليم باعتبارها السبيل لتحقيق التنمية الاقتصادية بالأسلوب الصحيح، ولحل المشكلات الاجتماعية، وبالتالى فالتعليم وتنميته هو الطريق والضمان الأكيد لإقامة مجتمع الكفاية والعدل عن

طريق استغلال الموارد البشرية استغلالا نافعا للإنتاج والخدمات وللدفاع الوطنى، وعن طريق خلق المواطن المتمكن فنيا. الواعى بظروف وطنه والقادر على استيعاب الآفاق الفسيحة للتطور الاشتراكى بما يستلزم زيادة الإنتاج وعدالة التوزيع: وتقوم فلسفة التعليم على اتجاهات ثلاثة هى:

١. التوسع فى التعليم هو الضمان لإعطاء حق التعليم لكل فرد من أفراد الشعب فى كل مكان

٢. التطور فى مجال العلوم والتكنولوجيا يتطلب رفع كفاءة الخدمة التعليمية

٣. إن التعليم يجب أن يرابط بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية بحيث يتجه إلى إعداد العمال المهرة والفنيين اللازمين لمختلف قطاعات الإنتاج.

وعليه فإن وزارة التعليم ترى إن التعليم هو المدخل الطبيعى لنجاح كل تنظيم اقتصادى واجتماعى، وأنه الوسيلة الفعالة لإقامة الدولة العصرية[٢٨].

وعلى الرغم من تشديد كل من الخطاب السياسى والرسمى على العلم والتكنولوجيا، وبناء الدولة العصرية، نجد أن واقع الأمر يختلف إلى حد بعيد عن ما جاء فى الخطابين، ففى مقال بعنوان " عقبات على طريق البحث العلمى" كتب د. جمال العطيفى يقول " "حدث فعلا أن أبلغ جهاز التعبئة والإحصاء سلطات البوليس ضد أستاذة جامعية لأنها أجرت بحثا بإحدى قرى الجيزة بغير أذنه. فى الوقت الذى نطالب فيه أساتذة الجامعات بأن يعكفوا على دراسة عدونا المتربص بنا يجب أن نتيح لهم الوسائل الكفيلة بالحصول على المعلومات الكافية عن العدو، المعلومات التى يمكن أن نجدها فى عشرات المجلات والكتب التى تصدر فى الخارج. إن إجراءات الرقابة الخارجية يجب أن تتسع فى أفق نظرتها حتى لا تمتد إلى ما يجب أن نعرفه عن العدو"[٢٩].

وحول هذا الموضوع كتب أستاذ آخر بكلية الاقتصاد يقول " إن حرية البحث العلمى ليست مفهوما مطلقة مجردا يلقى فى الهواء أو مجرد شعار يرفع، ولكنها ضرورة ملحة تمليها علينا حاجات تطور مجتمعنا وتقدمه"[٣٠].

هذا بشكل موجز ما ورد فى الخطاب السياسى الرسمى الناصـرى حـول دور التعليم ومدى اتساقه مع ما جاء فى الخطاب الرسـمى علـى لسـان وزراء التعليم أو من خلال الوثائق الرسمية حول السياسة التعليمية.

وتحاول الدراسة فى المحور الثانى توضيح ما جاء فى الخطاب السياسى الرسمى فى التعليم حول مفهوم التنشئة السياسية ومدى اتسـاقه مـع السياسـة التعليمية من جهة ومدى اتساقه مع الواقع المعاش إبان هذه الفترة مـن جهـة أخرى.

المحور الثانى: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية

تناولت الدراسة فى موضع سابق مدى تميز الخطاب السياسى الرسـمى للتعليم بالأسلوب الثورى والملائم لطبيعة المرحلة التى مرت بها البلاد عقب ثورة يوليو ١٩٥٢، ومن ثم فقد عنى الخطاب السياسى التعليمـى فـى المقـام الأول بالتعبئة السياسية للشباب فى مراحل التعليم المختلفة، وكان حرص عبد الناصـر فى هذه الفترة على مشاركة الشباب فى عمليات البناء الثورى والتحول الاشتراكى تكاد تكون فى معظم الخطاب الناصرى بشكل عام، ومن ثم فقد حاولت الدراسة أن تستخلص من هذه الخطب الخطاب الموجه للشباب فى المناسبات المختلفة باعتبار أن الشباب هم من الفئة العمريه التى تتدرج فى سنوات التعليم المختلفة من سـن ١٥-٢٥ وهى المرحلة التى يخبرون فيها المرحلة الثانويـة والجامعيـة. وقـد تبلورت ملامح التنشئة السياسية فى الخطاب السياسى الرسمى فـى كثيـر مـن العبارات التى اتسمت بالروح الثورية التى حرص عليها الخطاب الناصـرى منـذ الثورة وحتى عام ١٩٦٨ وترجمت هذه العبارات كأهداف للسياسة التعليمية.

وقد بدأت عمليات التعبئة الثورية للشباب عقب الثورة مباشرة، حيث أعلن الخطاب السياسى الذى ألقى فى شباب الجامعات بمناسبة ذكرى شهداء الجامعـة بإعطاء الأمثلة الحية لشباب الجامعات المناضلين وأمثلة أخرى من خلال التجربة

الشخصية لنائب الرئيس (فى ذات الوقت) حيث يعلن" لقد كان شباب الجامعة دائما فى مقدمة الذين رفعوا علم النضال والكفاح ضد الاستعمار" كنت طالبا فى الثانوى أثناء اشتراكى فى المظاهرات"، "لقد حمل أبناء هذه الجامعة دائما مشعل الحرية وسيظلون باسم الله يحملون هذا المشعل، وأن أملنا فيكم لعظيم"(٣١)

هنا تظهر بوضوح دعوة الخطاب إلى المشاركة الفعالة لطلاب الجامعة فى استكمال الدور النضالى الذى سبقهم فيه أقرانهم والاستبسال فى حمل لواء النضال كما حمله من قبلهم زملاء لهم بذلوا وضحوا بكل عزيز من أجل تحرير البلاد، بل يستمر الخطاب فى تحفيز الشباب من خلال تجربة الزعيم الشخصية باعتباره قدوة للاحتذاء بها والسير ورائها. وتستمر التجربة الشخصية للرئيس فى النضال منذ المرحلة الثانوية والجامعة فى كثير من الخطابات الموجهة إلى الشباب:

ويحاول الخطاب الرسمى أن يبث الثقة فى الشباب من خلال إنجازاتهم وأدوارهم فى المجتمع مهما كان حجم هذا الإنجاز أو الدور المنوط لهم للقيام به فيعلن "قد يؤثر الفرد مهما قلت قيمة عمله فى المحيط الذى يعيش فيه، وقد يغير ويحور تاريخ الشعب الذى ينتمى إليه كله"، " ألا يرتكنوا على عدد من الوزراء ليؤدوا كل شئ(٣٢)" أنكم قادرون على العمل لإسعاد هذا الشعب والنهوض بمستواه"(٣٣) بل يذهب أبعد من ذلك حيث يحملهم مسئولية بناء الوطن واستكمال مسيرة الثورة وأنهم شركاء فى تحرير الوطن وتحقيق أهدافه وغايته، بل يحاول الخطاب من خلال مفردات ذات دلالة لغوية عالية حيث يوجه الخطاب بضمائر المتكلم التى تدعو إلى تدعيم الثقة والتخصيص فى توزيع الأدوار حيث حرص الخطاب فى الكثير من المواقف بتخصيص الضمير "أنتم أيها الشباب" مما يجعل العبارات اللاحقة مدعاة للانتباه وأكثر تأثيرا واستمالة لعقول ووجدان الشباب، ومن هذه الأدوار التى حاول الخطاب توصيلها للشباب " إن العبء ملقى على أكتافكم أيها الشباب"(٣٤)، "أنتم أيها الشباب الذى يمكن أن تسير البلاد بكم نحو

غايتها وأهدافها"[٣٥]، "أنتم أيها الشباب المتعلم عليكم الواجب الوطنى الأكبر أنتم الذين تحررون الوطن بتحرير النفوس والمشاعر"[٣٦].

ويلاحظ من العبارة الأخيرة محاولة الخطاب إضافة المزيد من التخصيص الذى يُعلى من قيمة التعليم حيث وجهه هذه المرة إلى الشباب المتعلم على الرغم من أن المناسبات السابقة كانت أيضا للطلبة فى مواضع متفرقة.

ويحاول الخطاب أن يحث الشباب على التعاون مع رجال الثورة لتحرير البلاد وتحقيق الأهداف المرجوة منها،فيدعوا الشباب بشكل صريح " فإن رجال الثورة فئة قليلة ولسنا سحرة"، " إن بناء الوطن من جديد يحتاج إلى تساند القوى وتكاتف الأيدى"[٣٧]، "تتكاتف جميعا للسير فى الطريق"، " ندعوكم للعمل المنظم حتى نعمل جميعا لتحرير الوطن"[٣٨]، "فلنحارب الاستعمار جميعا يا شباب مصر ويا شباب العرب"[٣٩]

ويلاحظ من خلال العبارات السابقة الدعوة المباشرة والتوكيد على محاربة الاستعمار، وأن محاربة الاستعمار لم تنتهى بالثورة، بل أنها مازلت مستمرة وبأشكال مختلفة؛ ومحاربة الاستعمار ليست فقط محصورة على الجيش أو القائمين بالثورة، بل أن هذا النضال والكفاح هو مسئولية جماعية يشترك فيها كل شاب وهنا يلجأ صانع الخطاب لاستخدام أسلوب المنادى "يا شباب" والذى يعطى العبارات دلالات أكثر قوة وإثارة للشباب، كذلك فلم يكتفِ الخطاب بشباب مصر، بل يوجهه وبنفس القوة الخطاب لشباب العرب وهنا تكون المرة الأولى التى يخاطب فيها العرب والتى تعكس الحس القومى لصانع الخطاب فى فترة مبكرة لاستثارة انتباه الشباب فى أن قضية محاربة الاستعمار ليست فقط فى مصر بل فى الدول العربية الشقيقة والتى مازلت تحت نيَر الاستعمار.

ولم يكتفِ الخطاب فقط بالتوجه إلى الطلبة والشباب بل يخصصه فى مرحلة تالية إلى القائمين على العملية التعليمية حيث يعلن دور التعليم فى الثورة ودور القائمين عليه لحمايتها من خلال عبارة ذات دلالة ثورية " أنا مطمئن الآن

على الثورة وأهدافها لأنها لم تصبح ثورة شخص فحسب بل ثورتكم بل ثورة أمة بأكملها(٤٠)، ويعود مرة أخرى لتأكيد ما سبق في خطاب آخر "التعليم هدف الثورة .. هذا الوطن الذي يجب أن تحافظ عليه جميعا من تدخل أي أجنبي"(٤١).

هنا يحث الخطاب المعلمين في أسلوب يبعث الثقة في نفوسهم ويحملهم بالتبعية لواء الثورة، وإن كان يوحي بأن الثورة تتمثل في شخص واحد من خلال كلمتي "أنا شخص فحسب" إلا أنه على الرغم من هذه الذاتية إلا أنه يعود ليشاركهم مسئولية الثورة كمعلمين بجانب الشعب، ويحاول الخطاب مرة أخرى في بث روح المسئولية في نفوس المعلمين بأسلوب أكثر بلاغة حيث لم يكتف بتحملهم مسئولية تربية النشء بل أيضا يرفعهم إلى مرتبة الرسل الذين يتحملون مسئولية هداية الحرية والحق فيركز على العبارات التالية "تتجه إلى المستقبل بسياسة رشيدة تبدأ من النشء، وبهذا ينشئ بلدا قويا عزيزا كريما"، "ستكونون أنتم أيها المعلمون الرسل الذين يدعون إلى الهداية واليقظة حتى يكون أبناء هذا الوطن دائما مبصرين عاملين على بث روح الحرية والحق والمساواة"(٤٢)

ويستمر الخطاب السياسي الرسمي في تحفيز الشباب من خلال عبارات ذات دلالات مستقبلية وأنهم هم المستفيدين من المستقبل وبالتبعية فإن هذا المستقبل يتوقف على نتاج أعمالهم وبالتبعية يجب أن يلتزم الشباب بالجد والتفوق وأن ينقل هذه التعاليم إلى سائر المواطنين، وهو هنا يعول على الشباب تعبئة الشعب تعبئة ثورية من أجل تحقيق أهداف الثورة، ويتضح ما سبق في العبارات التالية " أنتم الشباب لكم مستقبل هذا الوطن، كل ما تحاولونه يؤثر عليكم وعلى البلاد وعلى عزتكم وعلى وجودكم"، "أنتم من يمكنكم تحقيق الكرامة والعزة والإيمان" إذا أردنا أن تكون البلاد قوية يجب أن تتخلص من الضعف والتقلبات ونتجه إلى غرض أسمى وهو بناء الوطن"، " أنتم شباب الجامعات عليكم واجب وهو إرشاد المواطنين ودعوتهم للبناء" " أنتم دعاة هذا الوطن" أنتم الطليعة"، أنتم الحرس الوطني"(٤٣).

ويمتد الخطاب إلى أبعد من ذلك فى توزيع الأدوار على الشباب حتى تتسع هذه الأدوار لتشمل شباب البعثات المصرى فى الخارج فى بث أهداف الثورة والترويج لها فى الخارج للحفاظ على سمعة الثورة والبلاد " أنى أعهد لكل واحد منكم .. ان يعد نفسه مسئولا عن سمعة البلاد"، " أن يبذل فى سبيل رفعة شأنها كل ما فى وسعه الجهد مستعينا بعلمه وخبرته لإزالة ما علق بالأذهان عنها"(٤٤).

وتظل نبرة الخطاب الناصرى فى عمليات التعبئة السياسية للشباب بنفس القوة والدلالات الثورية المغلفة بتحمل المسئولية وغرس الثقة فى الشباب المصرى حتى عام ١٩٥٨ للتحول هذه النبرة للشباب المصرى والسورى لتحقيق أهداف الوحدة العربية بين مصر وسوريا ويتجه الخطاب ولأول مرة إلى شباب الجمهورية وإن كان مستمرا على نفس النغمة السابقة.

ومع تطور الخطاب يبدأ فى مخاطبة الشباب باعتباره قائدا، وهى تظهر لأول مرة أيضا عام ١٩٥٩ وتظل أطروحة القيادة مظللة على الخطاب الناصرى لفترة طويلة؛ حيث يغرس هذه الكلمات فى نفوس الشباب "عليكم مسئولية كبرى فى قيادة هذا البلد" ، أنتم فى المستقبل عليكم مسئولية القيادة"(٤٥)، عليكم أن تخلقوا جيلا أخر من القادة وطبقات أخرى من القادة"، عليكم مسئولية أن تخلقوا هذه القيادات"(٤٦).

ويتدرج الخطاب ليتوجه هذه المرة إلى الفتيات باعتبارهن مسئولات عن خلق الأجيال القادمة ويحملهن نفس المسئولية التى حملها للشباب من قبل لتتساوى هنا الأدوار بين كل من الجنسين وهو ما يعكس رؤية صانع الخطاب فى عمل ودور المرأة فى المشاركة السياسية والعمل السياسى من خلال أدوارهن فى القضاء على سلبيات المجتمع الموروثة عن الاستعمار وضرورة التخلص منها لخلق أجيالا جديدة فى مجتمع ديموقراطى حر حيث يعلن "نريد جيلا متخلصا من كل أثار الاستعمار"، هناك بعض أثار المجتمع عليكم أن تخلصونا منها(٤٧)، بل أيضا عليهن مسئولية بناء المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى والتى تظهر

لأول مرة فى الخطاب الموجه للشباب فى مقابل سيطرة الرأسمالية والتى يصفها الخطاب بأنه نوع من الاستغلال الاقتصادى والسياسى وهى الرؤية التى طرحت ودخلت حيز التنفيذ الفعلى بعد الميثاق، والتى تعد بمثابة المرحلة التمهيدية قبل الإعلان عن طبيعة النظام السياسى للبلد من كونها بلد ديموقراطي اشتراكى تعاونى، وإن كان لم يوضح المقصود بالمجتمع التعاونى، والتى تم إعلانها بعد الميثاق بثلاثة أعوام "عليكم بالعمل لخلق المجتمع، كلنا نعمل فى هذا الوطن من أجل هدف واحد هو بناء هذا الوطن .. المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى المتخلص من الاستغلال السياسى والاقتصادى،" " كل أبناء الوطن يجب أن يسعوا لخلق مجتمع عربى يشعر بالحرية والاستقلال"(٤٨) ويلاحظ هنا تأكيده على أهمية دور الفتاة ومساواتها مع الشاب بل مع جماهير الشعب من استخدام صيغة الجمع "كلنا نعمل" " كل أبناء الوطن " والذى تأرجح ما بين التخصيص والجمع فى نفس السياق مما يعطى الخطاب ثقلا وأهمية للأدوار التى تقوم بها الفتاة، ولم يقتصر هذا التخصيص على الفتاة والمرأة المصرية، بل يمتد إلى المرأة العربية ويصبح المجتمع هنا هو المجتمع العربى كله الذى يسعى للحرية والاستقلال، وهنا يكون دور الفتاة العربية فى خلق هذا الجيل المرغوب فى تكونيه.

وتتسع دائرة التنشئة السياسية من مجرد شعارات وعمل مدنى لخدمة المجتمع وحمل رسالة الثورة لتعليم الطبقات الشعبية الأخرى، ونقل أهداف الثورة إليهم إلى تنشئة عسكرية، والتى تبلورت فى إدخال مادة الفتوة فى المدارس عام ١٩٥٨/١٩٥٧ ضمن الخطة الدراسية بالمدارس الثانوية بمختلف أنواعها ومستوياتها وبالمعاهد العليا والكليات التابعة للوزارة (٤٩) . والتى أصبحت ضرورة بعد العدوان الثلاثى على مصر فى ١٩٥٦، والتى أدرك النظام السياسى خطورة المستقبل، وأن أمامه الكثير من المعارك والتى يجب الاستعداد لها وتعبئة الشباب للتأهب فى حالة تكرار هذا العدوان.

وهنا يتحول مفهوم السلاح من مفهوم معنوى إلى مفهومه المادى ليتلاحم المفهومان فى خطاب واحد ليعكس مدى أهمية وتساوى كل منهما مع الأخر "تريد أن نبنى الوطن الأبى القوى"، يجب أن نكون جميعا على استعداد لحمل السلاح لندافع عن هذا البناء"[٥٠]. ويحاول الخطاب أن يربط بين كل من العبارتين السابقتين فى عبارات تحمل فى طياتها أولويات العمل حيث يعلن "علينا أن نتحمل مسئوليات بناء هذا الوطن ثم مسئوليات الدفاع عنه"[٥١]، وهنا يحرص على تعميق المسئولية وأهميتها التى أصبحت تحمل فى أحشائها كل من البناء والدفاع عن هذا البناء، والتى تقع على كاهل الشباب.

ومن الأمور الملفتة هو ربط التربية العسكرية بالتربية الرياضية باعتبارهما أمران متلازمان هامان لتكوين الجيل القوى القادر على حمل السلاح، وهى من الأمور التى تكررت مرتين فقط فى فترة الدراسة من ١٩٥٢-١٩٨١ . "هذه التربية الرياضية والعسكرية نحن فى أشد الحاجة إلى أن نبثها فى جميع أرجاء الوطن" يجب أن نكون مستعدين وعلى أتم استعداد فى كل لحظة للدفاع عن الوطن كجنود"[٥٢]، و ويكاد يكون تكرر نفس الخطاب الموجه لمعسكر الفتوة والذى يربط بين بناء الوطن والدفاع عنه للخطاب الموجه لطلاب المعاهد العليا للتربية الرياضية، والتى تعكس أهمية التربية الرياضية والعسكرية وتلازم كل منهما للأخر من وجهة نظر صانعه؛ حيث يعلن " أننا نبنى وندافع" هناك مئات الأمثلة فى البطولة التى ضربها الشباب الذى حارب جنبا إلى جنب مع الجيش" "علينا أن نبنى جمهوريتنا وأن نحمل السلاح"، "علينا أن نكون على حذر وأن نبنى بلدنا ونجهز أنفسنا للدفاع عن الوطن العربى فى أى وقت"[٥٣] " وقد يكون هذا التلازم مرجعه طبيعة صانع الخطاب العسكرية.ويلاحظ هفى الخطاب الأخير عودة الحديث عن الوطن باعتباره الوطن العربى ككل وليس الجمهورية العربية المتحدة والتى تبلور فكر صانع الخطاب اتجاه القومية العربية والتى سعى إلى غرسها فى نفوس الشباب -والتى ستتعرض إليها الدراسة بالتفصيل فى المحور

القادم" ويظل الخطاب القومى لتعبئة الشباب ويوجهه هذه المرة للشباب العربى مستخدما نفس النبرة الثورية التى تجذب انتباه الشباب من خلال ضمائر المتكلم داعيا لهم بالكفاح والقتال من أجل الاستقلال " أنتم أيها الشباب الذى سيرفع أعلام النصر" لابد لجيلها أن يقاتل قتالا مريرا عنيفا"(٥٤). هنا يركز الخطاب وبشكل مباشر على خطورة ما تعانى منه الأمة العربية والتى تصبح مسئولية تحريرها مسئولية الدول العربية بأكملها .

ومع الخطة الخمسية الأولى يتطور الخطاب السياسى الرسمى لينقل إليهم مسئولية أكثر عمقا وأكثر شمولا؛ حيث تصبح هنا القضية قضية التطوير الشاملة، ويحل مفهوم السلام محل مفهوم الحروب وتتسع الدائرة لتشمل شعوب العالم، وهنا يكون الخطاب موجه إلى القائمين على العملية التعليمية " يؤدى دوره فى شرف وتجرد من أجل السلام والتقدم لجميع الشعوب" هذا الجيل يواجه مشكلة التطوير الشاملة"(٥٥).

ومع التطور السياسى وتثبيت أقدام الاتحاد الاشتراكى ومع منظمات الشباب يحاول الخطاب الناصرى تجنيد عدد من الشباب والطلبة للعمل الاشتراكى وخلق أجيال جديدة موالية للنظام السياسى من التنظيم السياسى الوحيد والمسموح به فى هذه الفترة ويتبع الخطاب أسلوب ديموقراطى مع الشباب محاولا شرح فلسفة الاشتراكية والإجابة على تساؤلاتهم.

ومع هذه التعبئة المغلفة بالديموقراطية يلجأ الخطاب إلى أسلوب الترغيب والتحفيز للانضمام لهذا التنظيم والعمل السياسى من خلال منظمات الشباب، ويكون هذا الترغيب مقرونا بالامتيازات التعليمية التى يحصل عليها الطلبة لانتمائهم لهذه المنظمات فيعلن بشكل صريح "بناء الاتحاد الاشتراكى هو المرحلة الثانية إللى بنشتغل فيها فى الاتحاد الاشتراكى هى عملية الشباب والشباب هو العمود الفقرى للاتحاد الاشتراكى" "أنتم النهارده بتمثلوا عنصر جديد للقيادات طليعة الاشتراكيين" "النهارده بقول إن أنا مطمئن على القيادات طليعة الاشتراكيين

طليعة الاشتراكيين فيها قيادات الشباب النهارده فيهم قيادات تقعدوا ويتكرسوا ويتضيعوا وقت ومع إيمان" الشباب حتديله امتيازات منظمة الشباب حتديها امتيازات الكليات العسكرية، حتفضل الغالبية الموجودين في منظمات الشباب لأن الشخص اللي بيجي يقعد ١٩، ١٢ يوم و ٣، ٥ أسابيع علشان يبقى عنده وضوح فكرى إحنا محتاجين اللي عنده وضوح فكرى في قواتنا المسلحة وفي الأماكن المختلفة بريده بالنسبة للشباب الاشتراكي في العمل حتديهم امتيازات وفي الوظائف بيكون لهم أحقية ويكون لهم أفضلية.. و أنا لا أعتبر هذا امتياز لكن اعتبره حق للشباب اللي بيدخل ويكون عنده وعي فكرى ويكون عنده إصرار على القيادة في مجالات الشباب المختلفة."(٣٦)

ومن هنا يكون العمل والمشاركة السياسية للشباب كما يصوره الخطاب آلية من آليات التفضيل في الحصول على فرصة تعليمية ووظيفة أفضل، ويتضح من هنا أن رؤية الخطاب التعليم ترتبط ارتباطا وثيقا بالوعي والنضج الفكري المتمثل في المشاركة السياسية والعمل الاشتراكي والولاء للنظام السياسي.

وكان من الطبيعي أن تنعكس هذه الرؤى السابقة على محتوى المناهج المعنية بهذا الأمر، وهو منهج التربية الوطنية، فنجد أن المناهج عمدت على بث هذه الأطروحات من بداية المرحلة الابتدائية، حيث تناولت العديد من الموضوعات التي تهدف إلى تكوين المواطن الموالي للنظام حيث تناول مقرر التربية الوطنية للسنتين الخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية لعام ١٩٥٤ عدداً من الموضوعات تهدف إلى التعرف على طبيعة المجتمع المصري، ونظام الدولة حيث شمل مقرر السنة الخامسة عشرة فصول وشملت الموضوعات التالية:

تناول الفصل الأول النشاط الخاص بحماية الأمن العام. ليشرح فيه وظائف وأدوار وزارة الداخلية وأقسامها المختلفة، بينما تناول الفصل الثاني والعشرون بالنشاط الخاص بحماية الضرائب، ومدى أهميتها وطرق جبايتها. في حين تناول الفصل الثالث النشاط الصحي وتعرض فيه الصحة والنشاط الصحي والمبادئ

الأولية بالصحة. وفى الفصل الرابع وتحت عنوان النشاط الخاص بالمواصلات.ويتناول الفصل الخامس النشاط الخاص بنشر العدل، أما الفصل السادس وتحت عنوان النشاط الخاص بالشئون المحلية حيث يشرح أعمال مجلس القرية والبلدية والموارد المالية لكل منهما. بينما يشرح الفصل السابع النشاط الخاص بالدفاع، ويتعرض فيه لنظام الجيش ووحداته المختلفة. ويتناول الفصل الثامن النشاط الخاص بالتعليم حيث يشرح السلم التعليمى، وطبيعة كل مرحلة، فى حين يتناول الفصل التاسع الضمان الاجتماعى والفصل العاشر حقوق المواطن المصرى وواجباته.

أما مقرر السنة السادسة لنفس العام فجاء فى أربعة فصول وهى نظام الحكم فى مصر، واستقلال مصر، ومصر وجامعة الدول العربية أما الفصل الأخير فتناول مصر والهيئات العالمية(٥٧).

وفيما يخص مناهج نفس المادة للسنتين الثالثة والرابعة للمدارس الإعدادية فقد تناول مقرر السنة الثالثة نفس الموضوعات التى جاءت للصف الخامس بنفس تقسيمات الفصول بقليل من التوسع فى حين تناول منهج السنة الرابعة عددا من الموضوعات شملت ستة فصول وهى :

الفصل الأول وتحت عنوان الفرد والمجتمع الحقوق والواجبات لكل مواطن، ومن حقوق الفرد تجاه الوطن، ومن أهمها حرية الرأى بحيث يمكن التعبير عن آرائه بالقول والكتابة أو النشر فى الكتب أو على صفحات الجرائد، كذلك حرية الاجتماع مع غيره من الأفراد فى أى وقت يشاء. وتناول نفس الفصل أيضا حق الحرية السياسية حيث يمكن الانضمام لأى حزب يتوافق مع ميوله، وله أن يمارس حق الانتخاب بحرية كاملة، وأن يرشح نفسه للبرلمان أو لرياسة الجمهورية. أما فيما يخص عوامل الضعف والقوة يتناول نفس الفصل أخطر العوامل التى تضعف المجتمع، وهى تفشى الجهل و المرض بين أفراده وانخفاض مستوى المعيشة بين السكان.أما الفصل الثانى فقد تناول مقومات الروح الوطنية.

وفى الفصل الثالث والمعنون بمصر دولة ديموقراطية تناول مزايا الديموقراطية والمجتمع البرلمانى. فى حين تناول الفصل الرابع والمعنون تحت استقلال مصر أهمية الاستقلال ومساوئ الاستعمار. وفى الفصل الخامس تناول مصر وجامعة الدول العربية حيث يشرح موقع الوطن العربى وأهمية وجود جامعة الدول العربية. بينما يشرح الفصل الأخير مصر وعلاقتها بالهيئات العالمية.

أما مقرر السنة الثانية من المرحلة الإعدادية لعام ١٩٦٠ فشمل ثلاثة أبواب يحتوى كل باب منهم على عدد من الفصول، فيتناول الباب الأول فصلين، الأول يقع فى العديد من النقاط تبدأ بالوطنية ومقوماتها، والثقة المتبادلة بين الحكام والمحكومين، وثانيا الثقة المتبادلة بين أفراد الشعب وهيئاته، ثم الثقة بحاضر الأمة، يليه الوعى الاجتماعى، وأخيرا الرأى العام المستنير. وفى الفصل الثانى والذى يطرح فيه الوطن العربى ودوره فى توفير السعادة وواجب المواطنين فى حمايته وخدمته، ليفسر فى عدد أخر من النقاط الخدمة العسكرية، التعبئة القومية، ثم الحرس الوطنى والمقاومة الشعبية، ثم التعاون بين الجيش والشعب.

وفى الباب الثانى يشرح المنهج دستور الجمهورية العربية المتحدة، فيبدأ بنشأة الدستور المصرى وتطوره ثم ينتقل للدستور السورى وتطوره أيضا، ثم الدستور المؤقت للجمهورية العربية المتحدة. وفى الفصل الثانى يشرح الاتجاهات القومية فى دستور الجمهورية العربية المتحدة من خلال الأبواب الثلاثة الأولى من الدستور. بينما يتناول الفصل الثالث من الباب الثانى سلطات الحكم فى دستور الجمهورية العربية المتحدة: والتى تتضمن السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية ثم السلطة القضائية وأخيرا الاتحاد القومى. وأخيرا الفصل الرابع من نفس الباب فيطرح مميزات النظام الجمهورى العربى وأهدافه.

ويتناول الباب الثالث الاتحاد القومى من حيث نشأته وأهدافه ثم تشكيلاته وأخيرا الاتحاد القومى دعامة الاتحاد الاشتراكى العربى[٥٨].

وفى عام ١٩٦٠ وللصف الخامس الابتدائى وُضع منهج طويل يحتوى على خمسة أبواب تشمل أربعة وثلاثين فصلا، يهدف إلى تعرف التلميذ على بيئته المحلية من جهة، والتعرف على نظم الحكم فى بلده والخدمات التى يقدمها له، ففى الباب الأول وتحت عنوان التلميذ فى البيت والذى تضمن ثلاثة فصول تناول الفصل الأول التعاون مع أفراد أسرته ، وتنظيم وقت الفراغ، ومكتبة البيت، وفى الفصل الثالث، تناول العلاقات فى الأسرة والتى شرحت أربعة نقاط هى: علاقة التلميذ بوالديه وأخوته وأقاربه، ثم عيد الأم، وعيد الطفل.

وجاء الباب الثانى ليشتمل على سبعة فصول، تتناول التلميذ فى الحى والقرية حيث جاء الفصل الرابع ليناقش اهتمام التلميذ بنظافة حيه وقريته، والفصل الخامس يتناول زيارة المريض والجيران، بينما تناول الفصل السادس اهتمام التلميذ بأبناء حيه وتعاونه معهم، وفى الفصل السابع يشرح تعاون أفراد لمهنة، ويتناول الفصل الثامن الاشتراك فى الأفراح، ويتسع المقرر ليتناول فى الفصل التاسع فرق الكشافة والألعاب، فى حين يتناول الفصل العاشر المساهمة فى مختلف الخدمات العامة المحلية.

ومع الباب الثالث من نفس المقرر يمتد بعيدا عن محيط الأسرة والمدرسة ليتناول الخدمات الخاصة التى يقدمها المجتمع لتشمل من الفصل الحادى عشر وحتى الفصل السابع عشر، ويتناول من خلالها الخدمات المختلفة التعليمية والصحية والمواصلات والخدمات الخاصة بالأمن، والمتعلقة بالتموين، ثم أخيرا الخدمات الخاصة بالترفيه والثقافة.

وفى الباب الرابع يتدرج المقرر فى فصول سبعة تبدأ بطبيعة الدولة، وتحت عنوان رئيسى فحواه التلميذ ونظام الحكم فى الجمهورية العربية المتحدة، ويتعرف فيه التلميذ على نظام الحكم، والنظام الجمهورى بشكل خاص، ثم الدستور المؤقت ثم السلطات الثلاث واستقلال القضاء، ثم الوزراء وصلاحيتهم، ومميزات الحكم الجمهورى وأهدافه، بينما يأتى الفصل الرابع والعشرين ليشرح

واجبات المواطنين وحقوقهم فى رعاية الدولة، ثم أخيرا الفصل الخامس والعشرين ويتناول فيه ميثاق الدول العربية

وفى الباب الخامس والذى يتضمن أربعة فصول تحت عنوان الاتحاد القومى يأتى الفصل السادس والعشرين ليبلور العوامل التى أدت إلى التفكير فى إقامته، ثم فى فصل لاحق يتناول أهدافه، ويليه أهم تشكيلاته واختصاصاته، ثم أخيرا مجلس الأمة.

وفى الباب السادس، يجئ الفصل الثلاثين وحتى الفصل الرابع والثلاثين ليتناول الجيش والخدمات الزراعية وجلسة قصر القبة، ثم قرار مجلس الأمة المصرى وقرار مجلس الأمة السورى فى الفصلين الثالث والثلاثين والرابع والثلاثين (٥٩).

ويتضح من منهج التربية الوطنية فى المراحل المختلفة العمل على تنمية وتنشئة المواطن تنشئة سياسية يتعرف من خلالها على حقوقه وواجباته كمواطن مصرى، كما يتدرب من خلالها على حرية التعبير عن الرأى والانتماء لأى حزب (مع ملاحظة إلغاء الأحزاب السياسية بعد أزمة مارس ١٩٥٤).

إلا أن واقع الأمر تناقض مع كل من الخطاب السياسى ودلالته المنعكسة فى المناهج الدراسية؛ حيث أنه مع أول تجربة حقيقية لاختبار مصداقية الخطاب السياسى على أرض الواقع نجد انعطافا حادا فى أسلوب الخطاب، وتعلو نبرة التهديد والوعيد بدلا من الأسلوب المتعارف عليه، وأصبحت التنشئة السياسية التى حرص الخطاب على تعبئتها منذ قيام الثورة سلاحا يهدد كيان السلطة على الرغم من وقوف الشعب بأكمله فى محنة النكسة والتنحى ليعيد الثقة ويبايع النظام، إلا أن الخطاب السياسى لم يستطع أن يخفى مخاوفه من ردود فعل الطلبة إزاء محاكمة الطيران عام ١٩٦٨، ويبدأ الخطاب باستنكار المظاهرات التى عبر عنها الطلبة الذين هم فى الواقع تلاميذ مدرسة الثورة والنظام الناصرى الذى حث فيهم المشاركة السياسية، والتى رفضها عند أول انعطاف حقيقى واجهه وبدأت

عمليات جديدة لدحض هذه التنشئة التى استمرت طوال ستة عشر عاما فى شهور قليلة، ويتأرجح الخطاب ليقع فى عددٍ من التناقضات؛ حيث يعلن فى خطابه أمام اتحاد العمال والذين شاركوا الطلبة فى مظاهراتهم " *يوم السبت ٢٤ فبراير* شهدت الجامعات تحركات شباب يهتم بما يجرى فى وطنه وهذا حقه وواجبه، وبدأت مواكب الطلبة تخرج من الجامعات.. لما بأقول مواكب الطلبة لا أقصد بأى حال إن كل الطلبة الموجودين عندنا خرجوا.."[٦٠]، يلاحظ أن الخطاب بالرغم من اعترافه بحق الطلبة وواجبه فى المشاركة السياسية، والتعبير المشروع عن غضبهم، فإنه يعود ويوقع نفسه فى تناقض؛ حيث استنكر هذا السلوك ومحاولة حصر المتظاهرين فى أعداد من الطلبة، ولم يكتف الخطاب بهذا الاستنكار، بل يتعدى هذا ليبرر ويؤيد ما قامت به وزارة الداخلية من منع المتظاهرين واعتقال عدد من الطلبة، واستخدام العنف ضد المتظاهرين، ومرة أخرى يقع الخطاب السياسى الرسمى فى مأزق من التناقضات حيث يعلن "وزارة الداخلية رأت وأنا وافقتها الرأى فى أن تصدر بيان بمنع المظاهرات، وأيضا اعتقال بعض من توافرت لديها الشبهات ضدهم، كان طلبى استخدام أقل قدر من العنف فى تفريق المظاهرات"[٦١]. هنا يظهر بوضوح الأوامر التى صدرت لوزارة الداخلية، والتصريح لها باستخدام العنف ضد المتظاهرين إلا أنه يعود ليلجأ لأسلوب المراوغة، ومحاولة التملص وإعطاء التبرير للعنف المستخدم "يوم الأحد سارت مظاهرات الشباب وحصلت اصطدامات مع البوليس لتفريق المتظاهرين وتنفيذ قرار وزارة الداخلية باين إن الشرطة كان دورها دفاعى"[٦٢]. ويتضح أسلوب الخطاب فى التملص من مسئولية استخدام العنف ليلقى بها على كاهل وزارة الداخلية التى أخذت الموافقة قبل استخدامها للعنف، ولم يتوقف عند هذا الحد، بل يحاول أن يخلق تبريرا لما صدر عن الشرطة من كون دورها كان دور دفاعى، ولتبرير ما سبق يلجأ إلى أسلوب مبالغ فيه حيث يعلن "لأول مرة فى تاريخ مصر يكون عدد المصابين من الشرطة ثلاثة أضعاف المصابين من الشعب، إن الشرطة

لم تتصور حتى وهى تقوم بمهمتها لا تتصور أنها تكون فى جانب والجماهير فى جانب وأنها ترى تناقض فى الموقف[٦٣]، وبتحليل دلالات الخطاب السابق نجد اعترافه وتأييده للعنف، وأن هذا العنف هو مهمة الشرطة، وعليه فهو يعكس فى عبارة واحدة كل مظاهر الدفاع والتأييد والمواساة للشرطة، الأمر الذى يضمر بين جنباته كل الرفض لما بدر من المتظاهرين. وتعلو هذه النبرة لتصل إلى ألتهديد الصريح لكل من يفكر فى التظاهر " السلطة بالطبع تملك القوة لمنع قيام المظاهرات ثم أن الظروف التى تعيشها الوطن تبرر ذلك"[٦٤]. ويبالغ الخطاب فى أسلوب التهديد والذى يعكس ديكتاتورية النظام والتأنيب فى أسلوب مدرسى" قلت لكم مرات عديدة علينا أن نكون على بينة بالثورة المضادة". وتعكس العبارة السابقة عدداً من الدلالات التى يتبعها الخطاب من أسلوب أشبه بأسلوب ولى الأمر الذى يعنف أبنائه "قلت لكم مرات عديدة" والذى فاض به الكيل ليوضح أن ما قام به المتظاهرين ليس إلا ثورة مضادة وهو من الأمور التى كانت شبه مستبعدة وخاصة بعد رفض الشعب لفكرة التنحى، وما عبر عنه بعد وفاته، وتناسى صانع الخطاب أن هذا الأسلوب الذى عبر عنه الطلبة فى التظاهر ما هو إلا نتاج تربية سياسية عمد عليه النظام طوال فترة حكمه، وهو النتاج الطبيعى لجيل ولد ودرس وتربى على هذا الحس الثورى مقلدا فى ذلك شخص صانع الخطاب الذى كان يعطى مثالا حيا على مشروعية هذا النوع من التعبير عن الرأى والمشاركة السياسية فى معظم الخطاب السياسى مما خلق نوعا من التناقض بين الشعارات والأساليب الديموقراطية التى ما كادت تفارق الخطاب السياسى منذ قيام الثورة والواقع الفعلى فى الحياة مما أفقد الخطاب مصداقيته التى عمل عليها طوال ١٦ عاما.

وفى محاولة لإعادة التوازن للخطاب يعلن فى أسلوب يعلوه شبه اعتذار " إحنا النهاردة بنعذر الشباب إذا انفعلوا، نعذر الشباب إذا حس بضيق"[٦٥]، إلا أنه مع هذا التبرير يعود ليؤكد أن عددا قليلا فقط من الطلبة هم المتحملين مسئولية

هذا الانفعال " إحنا عندنا ١٥٠ ألف فى الجامعات والمعاهد العليا، يمكن يكونوا ٤ أو ٥ آلاف يمثلوا هذا الانفعال، وبعد كده حسوا أنهم بهذا الانفعال يضروا بأهداف النضال"[٦٦]. ويلاحظ من العبارة السابقة ما لجأ إليه الخطاب من أسلوب ذى دلالة أشبه بالمراوغة، ومحاولة لامتصاص ردود الفعل وخاصة للجنود حتى يضمن سلامة الجبهة الخارجية وينفى صفة التظاهر ليستبدلها بأنها نوع من الانفعال المؤقت الذى ما لبث أن خفت حتى لا يضر بأهداف النضال.

ويبدو أن الخطاب السياسى قد أحس بالمأزق الذى وضع نفسه فيه طوال الأعوام السابقة فى محاولة لبث الوعى بين الطلبة وتعبئتهم ليكونوا موالين للسلطة والنظام فنجد أنه فى شرح بيان ٣٠ مارس يعلن "العمل على تدعيم القيم الروحية والخلقية للشباب"[٦٧] وينتفى منه أى إشارة لتنشئة الشباب سياسيا.

ويحاول النظام السياسى إشراك شباب الجامعات فى محاولة جديدة لاستقطابهم فى المؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى العربى، والذى كان بمثابة حوار ديموقراطى بين رئيس الجمهورية وسائر القوى الشعبية، ونخص هنا الطلبة ومشاركتهم الفعالة فى إبداء الرأى فى تصورهم للمرحلة المقبلة فى حياة الوطن، حيث يعلن أحد رئيس اتحاد طلاب الجمهورية آنذاك عبد الحميد حسن فيما أعلنه أمام المؤتمر " إن قيمة الحرية فى وطن من الأوطان تقاس بضمان كل لسان ينطق الصدق، وحق كل قلم فى أن يكتب الحقيقة- ولن يفيد التغنى بالحرية دون ضمان ممارستها...وواجب هذا المؤتمر بالدرجة الأولى أيضا أن يعمل على توجيه كافة الأجهزة للتحرر من عقدة الخوف من تعبير كل مواطن عن رأيه فى كافة المناسبات بالصور المشروعة، والعمل على وضع أسلوب للتنفيذ العملى لكل ما أقره الشعب، ويضيف الطالب أنه لو أتيح لنا بدون تهديد أو رهبة أو خوف أن نتكلم ونفصح عما يجيش بصدورنا لما كانت النكسة.[٦٨]

ولم تكن كلمة رئيس اتحاد طلاب الجمهورية هى الكلمة الوحيدة فى المؤتمر التى تعبر عن رؤية الشباب والذى كان نتاج التنشئة السياسية فى هذه

المرحلة الثورية من عمر مصر، وإنما كانت هناك العديد من الكلمات التى عبر بها الشباب عن تصورهم للمرحلة القادمة الحاسمة فى حياة الوطن، والتى كانت فى معظمها تعبيرا عن ضعف مساحة الديمقراطية فى المجتمع المصرى عامة والشباب خاصة.

ويلاحظ من الحوارات السابقة اتساع مساحة الديموقراطية والحرية فى إبداء الرأى فى هذا المؤتمر والذى يعتبر من المرات القليلة التى يخبر فيها النظام هذا القدر من الديموقراطية [٦٩].

ولم تسفر التهديدات السابقة على الطلبة الذين يعودون مع العام الدراسى الجديد فى التظاهر مرة أخرى، وهذه المرة كان السبب فى التظاهر سببا تعليميا؛ حيث تم الإعلان عن قانون جديد يحد من السماح لطلاب المدارس الثانوية بدخول الامتحانات لأكثر من ثلاث مرات، وإلغاء نظام الطالب الناجح الذى يرسب فى مادتين، كذلك فقد رأى القرار الجديد. إنهاء نظام النقل الآلى من صف دراسى إلى آخر فى المرحلة الابتدائية، ووضع حد أدنى من الدرجات بنسبة ٤٠% لكل مادة ، ٥٠% فى كل من مادتى التربية الدينية، واللغة العربية. نظرا لأهميتها فى تكوين الطالب للالتحاق بالمرحلة الإعدادية. وعليه فقد أصبح على الطلاب الحصول على حد أدنى من الدرجات فى كل المواد الدراسية حتى يحققوا النسبة العامة للنجاح فى امتحاناتهم [٧٠]. ومع التسليم بأهمية هذا القانون لرفع مستوى العملية التعليمية، إلا أن طلاب المدارس الثانوية بالمنصورة تظاهروا لما أصابهم من تخوف من عدم الحصول على فرصة للحراك الاجتماعى عن طريق التحاقهم بالجامعة. وفى اليوم الثانى انضم إليهم طلاب المدارس الثانوية الأزهرية والبالغ عددهم حوالى ألفين طالب، خشية أن ينطبق عليهم هذا القانون" [٧١]، ومرة أخرى يجد النظام السياسى أن الطريقة التى يجب أن تستخدم، والتى أعلن عنها الخطاب فى موضع سابق هى استخدام القوة، ولكن هذه المرة كان استخدام القوة أكثر عنفا؛ حيث لجأت الشرطة إلى إطلاق النيران على المتظاهرين ليعود الخطاب

السياسى الرسمى إلى اختلاق الأعذار للشرطة، والتى تعنى ضمنيا الموافقة على هذا الأسلوب لفض المظاهرات وهذا يتضح فى الخطاب بجلاء حيث يعلن" طبعا القانون يمنع المظاهرات، ورغم أن البوليس صار بكل الوسائل فى سياسة ضبط النفس.. اضطر من فى مديرية الأمن إلى إطلاق النار، أطلقوه وهم فى حالة دفاع على النفس"(٧٢). ومن الجدير بالذكر أن هذه المظاهرات كانت من قبل تلاميذ المدارس الخاصة بالمنصورة وانضم إليهم فيما بعد طلبة من المعاهد، وعندما قُتل أربعة تلاميذ من المتظاهرين على يد الشرطة تظاهر طلاب كلية الهندسة تضامنا مع تلاميذ المنصورة مما أدى إلى إغلاق الجامعات. ولم يكن مقتل أربعة تلاميذ على يد الشرطة مدعاة للتظاهر من قبل باقى التلاميذ سببا كافيا لردود فعل غاضبة من الطلبة ويستنكر الخطاب ردود الأفعال هذه ويوصف هذا التظاهر بأنه نوع من الفوضى " لا أستطيع أن أفهم لماذا يعتصم نفر من طلبة كلية الهندسة"(٧٣) هنا يتجاهل الخطاب الأسباب الحقيقية وراء المظاهرات باعتبارها تجاوزات من الطلبة يجب التصدى إليها بكافة الوسائل الممكنة فى ظل الأحكام العرفية وقانون الطوارئ الذى تم الأخذ به بعد نكسة يونيو ١٩٦٧، وليس باعتبارها تعبيرا عما يدور فى الساحة من تجاوزات وانكسار لكل الأحلام الثورية التى عمل على غرسها فى نفوس الشباب. حيث يعلن " فى ناس فاهمة الحرية معناها الفوضى وإن كل واحد ليه الحق أنه يتظاهر"(٧٤)، بينما يعلن وزير التعليم أمام الطلاب " لقد كنتم تصرخون فى فبراير الماضى، تطلبون الفرد القوى والأمة القوية، وعندما استهدفكم الإصلاح تتعذرون الآن عليه، أية غرابة فى موقفكم" ثم يستطرد قائلا " إن القوة الطلابية فى مصر والتى وافتها فى مارس الماضى فرصة أن تكون إحدى قوى التصحيح المستمر .. من الضرورى أن نتفق على أن المناخ الذى جرت فيه حوادث المنصورة يختلف تماما عن المناخ الذى جرت فيه حركة الطلاب فى فبراير الماضى. يومها كان هناك تقدير شعبى واضح للدور التصحيحى البالغ الأهمية لمظاهرات الطلاب. إن ما وقع فى المنصورة لم يكن بالشىء

المناسب فى الزمن المناسب.. كان ينبغى أن يصاحب ختام الموقف لـوم شـديد لطلاب المنصورة لأنهم لم يستنفدوا وسائل كثيرة كان مـن الممكـن أن تحمـل وجهات نظرهم. المشكلة فى ذلك أننا لا نستخدم الأطر القائمة بالفعل مـن أجـل التعبير عن وجهات نظرنا فى المشاكل. كان هناك إمكانية عقـد مـؤتمر داخـل المدرسة، وكان هناك أيضا إشراك مجالس الآباء فى الموقف، وكان هناك إمكانية الاتجاه إلى التنظيم السياسى القائم من أجل طرح المشكلة سياسيا، وكـان هنـاك أيضا استنهاض اتحاد الطلبة لكى يقوم بدوره فى المشكلة. لم يحـدث مـن ذلـك المظاهرة أبسط الوسائل"(٧٥)

وهنا يجد النظام السياسى الفرصة سانح للتراجع عما كان قد أقره فـى اللائحة الطلابية لعام ١٩٦٨، حيث تعالت الأصوات مـن قبـل بعـض أسـاتذة الجامعات بضرورة الوصاية على الاتحادات الطلابية فيعلن أحـد أسـاتذة كليـة الحقوق جامعة الإسكندرية " أن الوصاية أمر طبيعى، وليست بالشيء الكريه، كما طالب بحصر أنشطة الاتحاد على " الشئون الاجتماعية والرياضية" بينمـا أعلـن وزير التعليم العالى "على الطالب أن يعلم أن أول واجباته فى هذه المرحلـة هـو الدرس والتحصيل والتفوق فيما يدرس فى كليته... أما موضوع رفع الوصاية فى رأيى تفكير غير ناضج، فليس من المتصور أن ينفرد الطالـب بتقريـر أمـوره وحده"(٧٦). وبالفعل تم تعديل اللائحة حيث تم إعادة ريادة أساتذة الجامعات للجان الاتحاد، كما اقتصرت لجان الاتحاد على لجان النشاط الرياضى، والنشاط الثقـافى والفنى، ولجنة الجوالة والخدمة العامة، والنشـاط الاجتمـاعى، والـرحلات(٧٧). وعليه يصبح التظاهر نوع من الفوضى غير المشروعة ليس من حـق الشـباب والطلبة التعبيرعن رفضهم إزاء مواقف وسلبيات يخبرها فى المجتمع، وتعبيـرا عن سخط اعتراه بعد النكسة لتطيح به من علياء السماء ليـزداد فقـدان الثقـة والمصداقية بالخطاب السياسى فى محاولته لتنشـئة سياسـية تفتقـد الأسـس الديموقراطية اللازمة لنجاح أى نظام، بل تعتمد فى المقام الأول على تنشئة يكون

الهدف الأساسي منها الولاء والطاعة للنظام السياسي بنفس القدر للانتماء للوطن وهو من الأمور التي لم ينتبه إليها الخطاب من أن الولاء للنظام لا يعني الطاعة الكاملة بل يعني الطاعة المبنية على الاقتناع، والتي يكون دعامتها الديموقراطية الحقيقية لخلق جيل قادر على الدفاع والحفاظ على الثورة.

أما ما يخص مفهوم القومية العربية كما يراها الخطاب السياسي والذى يعمل على بثها للشباب والطلاب تفرد لها الدراسة هذا المحور.

المحور الثالث: الخطاب الرسمي للتعليم ومفهوم القومية العربية

لا يكاد يخلو خطاب سياسي ناصري من إشارة واضحة عن القومية العربية إلا إن الدراسة حاولت جاهدة فصل الأحاديث والخطب الخاصة للشباب وطلبة الجامعات عن بقية الخطابات السياسية الأخرى.

وعلى الرغم من أن هذه الكلمات والخطب قليلة، إلا أنها كانت ذات دلالات قوية انعكست على كل من السياسة التعليمية والمناهج الدراسية في المراحل المختلفة. ولإيضاح ما سبق تتعرض الدراسة إلى تحليل الخطاب القومي لعبد الناصر في إطار الخطاب السياسي الرسمي للتعليم.

يظهر البعد القومي في الخطاب السياسي مبكرا حيث يشير في كتابه فلسفة الثورة عن بداية تكون الوعي القومي ومشاعره اتجاه قضية فلسطين منذ كان طالبا في المدرسة الثانوية(٧٨)، الأمر* الذى سيطر على معظم خطابه السياسي بشكل عام والموجه للشباب والطلبة بشكل خاص.

ويتبلور البعد السابق في الخطاب الموجه للشباب في عام ١٩٥٣ "فلنحارب يا شباب مصر ويا شباب العرب" وهنا لم يحصر الخطاب النداء الموجه للشباب على الشباب المصري فقط بل كان موجه إلى شباب العرب على الرغم من أن مناسبة الخطاب تختص بمنظمات الشباب المصرية. وتكاد الفترة من ١٩٥٣ إلى ١٩٥٦ تخلو من الخطاب القومي حتى تظهر مرة أخرى عام ١٩٥٦ في

الخطاب الموجه لشباب جامعة الإسكندرية حيث يتناول قضية القومية العربية فى عبارات مختلفة نذكر منها " إن قوميتنا ثابتة قوية ومتينة" ،"القومية العربية قد تثبت أركانها"، القومية العربية قد ظهرت" ، القومية العربية قد اشتعلت من الخليج الفارسى إلى المحيط الأطلسى"(٧٩).وتظهر قوة العبارات السابقة بعد تأميم قناة السويس وتأييد العرب لما اتخذته مصر من خطوات حول الاستقلال، وهنا يحاول الخطاب شرح دور العرب وأهمية القومية العربية إزاء التهديدات الاستعمارية التى توالت عقب تأميم قناة السويس،وهو من الأمور التى تختبر لأول مرة فى موقف حقيقى بعد الثورة ليتبلور رد الفعل العربى ككيان واحد للدفاع عن حق مصر فى قناتها.

وتبلور تقارير السياسة التعليمية هذه الرؤية فى " فمن القديم كانت القومية العربية شعورا يتردد فى صدر كل عربى وكانت أمنية مواطن مخلص أن يسهم فى بناء وطن عربى كبير يضم بين جنباته الفسيحة أمة عربية تنشئ أبنائها على العزة والكرامة والوعى المستنير، والإيمان بالله والقومية العربية"(٨٠)

ومع إعلان الوحدة مع سوريا تتعالى نبرة الخطاب السياسى الرسمى؛ حيث يوجه الخطاب الشباب للدفاع ليس فقط عن مصر، وإنما عن الجمهورية العربية المتحدة بإقليميها الشمالى والجنوبى، وأن هذا هو الدور المنوط للشباب للقيام به حيث يعلن أنتم الشباب الذين ستدعون هذه الجمهورية وسترسون بسواعدكم الفتية حجارتها حجراً حجراً"، وفى هذا الخطاب تتأرجح صيغة المخاطب ما بين " أيها المواطنون" أو الربط بين المواطنون والشباب كتأكيد لمشاركة الشباب ومحاولة استثارة انتباه الشباب لما سوف يعلنه الخطاب حيث يدعوهم " الوحدة اليوم هى سلاح.. سلاح كبير، سلاح نعتز به.. الوحدة سلاح المستقبل"(٨١).. ويستمر الخطاب ليتسع من دائرة الوحدة بين مصر وسوريا لتشمل المظلة الوطن العربى الذى يصرح به الخطاب إن النصر الذى تحقق فى

١٩٥٦ كان بفضل اتحاد العرب وقوته " بفضل قوة تصميم الشعب العربى وبفضل اتحاد الشعب العربى.. فهذه الوحدة استطاعت أن تنيلنا النصر"(٨٢).

وتتوالى المناسبات التى يعبر عنها الخطاب السياسى عن أهمية هذه الوحدة لشباب ودعوتهم للمشاركة فى حماية الرسالة القومية العربية فيعلن " اجتماع الشباب السورى مع المصرى يبشر بالخير" عليم حماية الرسالة العربية حماية الاستقلال الذى حققناه وأيضا حماية القومية العربية"(٨٣).

ولم يقتصر الخطاب السياسى الرسمى على الشباب، بل يوجه أيضا الدعوة لتحمل المسئولية، ويلقى بها على أكتاف الطالبات ليأخذن دورهن فى المشاركة السياسة والعربية على حد سواء؛ حيث يخاطبهن فى عبارات ثورية "عليكن كمدرسات واجب كبير لخلق مجتمع عربى يشعر بالحرية والاستقلال"، " نحتاج إلى جيل جديد وأنتن عليكن تجهيز هذا الجيل العربى" ، "يجب أن نعتنق مبادئ القومية العربية"(٨٤).

ويتضح من العبارات السابقة من أن توزيع الأدوار بين الطلبة من الشباب والطالبات يكاد يكون متساويا من حيث تحمل المسئولية، بل يحمل الطالبات مسئولية تعليم الجيل الجديد مبادئ القومية العربية، وهو من الأساليب الخطابية المتكررة فى الخطاب السياسى الناصرى فى محاولاته العديدة لاستقطاب الشباب من الجنسين للمشاركة السياسية وتبنى مبادئ الثورة.

ويتدرج الخطاب السياسى فى تطوره حيث تتحول المسئولية من مجرد حمل لواء القومية العربية إلى الاستعداد للقتال والنضال دفاعا عنها، حيث يؤكد لطلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية " بلدنا على مر السنين، وبلدنا طوال التاريخ بل الأمة العربية معرضة للأطماع والغزو وللعدوان" لنحافظ على بلدنا ولنحافظ على القومية العربية"، نحن علينا أن نبنى جمهوريتنا وأن نحمل السلاح لندافع عنه(٨٥).

وتستمر هذه النبرة الحماسية فى تعبئة الشباب وتهيئته لحمـل السـلاح للدفاع عن الأمة العربية ومن ثم رفع راسية القومية العربية حيث يعلن "تدافع عن جمهوريتنا ويحتاج كل فرد أن يقوم بدوره فى بناء هذا الوطن وندافع عن الوطن العربى"، "لا بد من رفع راية القومية العربية" ، " نجهز أنفسنا للدفاع عن الوطن العربى فى أى وقت"، كل الشعب سيحمل السلاح للدفاع عن الوطن العربى" " كلنا فى الجمهورية العربية المتحدة سنحمل السلاح إذا ما تعرض أى جزء من الوطن العربى للعدوان، بهذا نحمى وطننا وقوميتنا"(٨٦).

ويلاحظ من العبارات السابقة أن الخطاب وضع عدداً من الأولويات حيـث يركز فى المقام الأول على الجمهورية العربية المتحدة (مصر وسوريا)، ثم الدفاع عن الوطن العربى والذى يجب أن يكون الشباب على أهبة الاستعداد فى أى لحظة للدفاع عن هذا الوطن وهذه القومية العربية التى أصبحت مسئولية الشـباب فـى الجمهورية العربية المتحدة

وكان من الطبيعى وبعد إعلان الوحدة أن تبدأ السياسة التعليميـة برسـم تصورها للقومية العربية فتعلن فى عام ١٩٥٨-١٩٥٩ "إن القيم الاجتماعية فى المجتمع العربى تتطور بسرعة كبيرة، وأن كثيرا من القيم أصـبح واقعيـا فـى مجتمعنا، القومية العربية التى هى من أوائل القيم اللازمة لتحرير الوطن العربـى فى ضوء المعرفة والثقة يتسنى للشعب ان يتعاون فى تنفيذ برامج التعليم وبـث الروح القومية وتنمية المسالك الواعية نحوها ونحو القضايا الكبرى" ومن ثم فقد وضعت هدفاً إجرائياً يتبلور فى إنشاء بيت الريادة، والغرض منه إعداد قادة مـن الشباب يؤمنون بالمثل العليا، والقيم الخلقية، وبث روح القومية والإيمان.(٨٧)

وبالتالى وضعت السياسة التعليمية هدفا عاما مؤداه زيادة أواصر الوحدة الثقافية مع الدول العربية لتكون هذه الوحدة الثقافية لوحـدة الهـدف والتفكيـر والطرق والوسائل لتحقيق مجد الأمة العربية، ولتحقيق الهدف السـابق حـددت السياسة التعليمية أسس ووسائل فى خطة العمل :ضرورة العمـل علـى تحديـد

الأهداف العامة والخاصة لسياسة التربية والتعليم فى ضوء سياسة الدولة فى خلق مجتمع يؤمن بقوميته وعروبته، ويتجه إلى تحقيق أهداف الاشتراكية الديمقراطية"[^٨٨]

وتتفرع أسس خطة العمل لتشمل مراحل التعليم المختلفة فتؤكد فى أهداف التعليم الإعدادى:

تأكيد مفاهيم القومية العربية فى نفوس التلاميذ والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم الكبير.

أما عن أهداف التعليم الثانوى فتؤكد على :

استكمال الإعداد القومى العربى للطلاب[^٨٩]

وعلى الرغم من الانشقاق الذى أدى إلى فشل الوحدة بين مصر وسوريا لم تتغير نبرة الخطاب أو تراجعه عن فكرة القومية العربية التى ظلت مهيمنة على الخطاب محاولا إسقاط هذا الفشل على الرجعية التى تخدم أهداف الاستعمار، داعيا إلى التماسك ومحاولة إنقاذ الوحدة العربية، وفى أسلوب بليغ يشبه الوحدة العربية بالجسد الذى أصابه علة، واستلزم عملية جراحية ومع ذلك فإن تفاؤل الخطاب من تحويل هذه النكسة القومية إلى أسلوب عمل جديد للتخلص من الاستعمار، حيث يبلور الأفكار السابقة فى العبارات التالية "كانت إمكانيتنا تتلخص فى الإيمان بالله والوطن والإيمان بالقومية العربية"، "إن القومية العربية أصيبت بنكسة"، " نحن نجابه موقف من أخطر المواقف التى جابهتها القومية العربية." نستطيع أن نحول النكسة إلى قوة دافعة إلى الأمام للقضاء على الرجعية فى جميع أنحاء الأمة العربية" للقضاء على الخيانة فى جميع أنحاء الأمة العربية" "ازاى نشوفهم بيعملوا عملية جراحية للوحدة ويقطعوا الوحدة ويقطعوا أوصالها"،" أنها طعنة فى كل الشعب العربى وفى كل بلد عربى"، "هل يصدق أى فرد منكم أن الاستعمار وافق على الوحدة العربية"، "هل يصدق إن إسرائيل وافقت على الوحدة العربية "، " كلنا يعلم الرعب الذى حل بإسرائيل بعد أن قامت الوحدة العربية" لابد

أن تكون الوحدة والاتحاد فى خدمة الشعب العربى والقومية العربية" كل فرد من أبناء الجيش الأول سلاح القومية العربية" من أجل حماية الاشتراكية ومن أجل حماية القومية العربية"(٩٠).

وعلى الرغم عما تدلل عليه العبارات السابقة من مرارة حقيقة أودت بالوحدة العربية، يرى الخطاب أن الوحدة العربية بين مصر وسوريا ليستُ قضية تخص كل منهما، بل هى قضية تعبر عن وحدة العالم العربى؛ فالعالم العربى كله مستفيد من هذه الوحدة، وبالتالى فإن فشلها يمس كل مواطن وكل بلد عربية. ويربط الخطاب بين فشل الوحدة وهدف الاستعمار اللذين وراء هذا الفشل ويلقى باللوم على الاستعمار والرجعية بالعالم العربى، ويبرز الخطاب أنه بالرغم من هذا الفشل فمازالت هناك أمالا تحول هذا الفشل لقوة مضادة ضد الاستعمار والرجعية وهو من الأمور الإيجابية التى حرص الخطاب على ترديدها حتى لا يفتقد الشباب إلى الثقة أو الرجوع عن فكرة القومية العربية

وكما حرص الخطاب على الاحتفاظ بمبدأ القومية العربية حافظت بالتبعية السياسة التعليمية على هذا التوجه، الأمر الذى أتضح فى تقرير تطور التعليم عام ١٩٦١، حيث يركز التقرير على أن التخطيط التعليمى اهتم بإبراز فكرة القومية العربية والمبادئ والأسس التى يقوم عليها المجتمع الاشتراكى التعاونى، وتتضح معالم هذا التخطيط فى أهداف التعليم الثانوى حيث اهتم بتثبيت مفاهيم القومية العربية وتوضيح مقتضياتها؛ وذلك عن طريق الاهتمام باللغات القومية والمواد الاجتماعية، وبيان احتياجات البلاد ومسئوليات الجيل الصاعد فى التعرف على رسالته فى المحيط العربى وفى الاضطلاع بهذه المسئولية"(٩١).

وتُدخل السياسة التعليمية تجربة الدراسات القومية، والتى تهدف إلى توجيه مناهج المواد الاجتماعية وجهة قومية تقوم على عرض مشكلات الوطن العربى عرضا عملياً، وعليه فقد وضعت وحدات تدور حول المواطن العربى فى

ظروف حياتية مختلفة مثل المواطن العربى وعصر الفضاء، المواطن العربى بين الحرية والاستعمار، المواطن العربى فى المجتمع الديموقراطى الاشتراكى(٩٢)

ويعكس الخطاب السياسى الرسمى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى الصادر عن وزارة التربية والتعليم مدى صدق فكرة القومية العربية فى ذهن صانع الخطاب، والتى لم تتأثر بما حاق بها، وبالتالى فإن السياسة التعليمية ما زالت تسير على نفس النهج بل طورت من مناهجها الدراسية بما يهدف إلى التعرف الحقيقى على مشكلات الوطن العربى، وهو من الأمور التى تؤكد على تبعية الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية للخطاب السياسى الرسمى لرئيس الجمهورية.

ويستمر الخطاب السياسى الرسمى فى دعوة الشباب للحفاظ على القومية العربية، بل ينبهم إلى أن مهمة الجيل لا تتوقف فقط عن حدود مصر، بل إن المسئولية ممتدة خارج هذه الحدود لتشمل الأمة العربية "مسئولية هذا الجيل خارج حدود أمته العربية مسئولية مباشرة"(٩٣).

ويربط الخطاب السياسى الرسمى أهمية العلم وضرورة انتقاله إلى الدول العربية لضمان التكاتف بين هذه الدولة حتى تستطيع أن تستمد منها القوة والأمان." إن الأمة العربية تقف على حافة الانتقال من مرحلة إلى مرحلة ولتكونوا ليكن كل ما تحصلونه من علم جسرا نعبره بالقوة والأمان إلى داخل مستقبل"(٩٤).

ويستمر الخطاب السياسى الرسمى فى الإصرار على تلقين الشباب أهمية القومية العربية فيوجه إليهم النداء " يا شباب الأمة العربية" وهو يخاطب الشباب المصرى ويعلن لهم " أنتم هنا باسم الملايين من شباب أمتكم العربية" إن مشهدكم إطلالة على الغد الذى نتطلع إليه الأمة العربية"(٩٥).

ولم يكتفِ الخطاب السياسى الرسمى بالتوجه للشباب فحسب، بل كعادته يُشرك العاملين فى حقل التعليم فى تحمل هذه المسئولية وغرس الأمل والتفاؤل فى الوحدة العربية، حيث يذكر "على المستوى القومى فإن أمل القومية العربية ليس طيفا أو خيالا يداعب أحلام النائمين، وإنما الوحدة العربية هى علم التاريخ على الأرض العربية"(٩٦).

وبالعودة إلى الخطاب الرسمى لوزارة التعليم نجد أن وثيقة أهداف التعليم الفنى، تجارى، زراعى، صناعى لعام ١٩٦٤ تضع أهدافها، وهى أيضا محتفظة بالبعد القومى العربى، ويتضح ذلك من الهدف الثالث للتعليم الفنى المعنى بتحقيق الوحدة العربية الشاملة، وهو من الأهداف التى حرص عليها رئيس الجمهورية على حد تعبير الخطاب، وبينما يصيغ الخطاب الأهداف العامة للتعليم الفنى ليكون الهدف الأخير تأكيد معانى القومية العربية فى نفوس التلاميذ، والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم العربى الكبير

ويتبلور هذا الهدف فى النقاط التالية:

- إبراز فكرة الوطن العربى الكبير التى تقوم عليه الحياة على أسس من الوحدة والتعاون والمحبة
- تبصير الطلاب بأجزاء من الوطن العربى الكبير
- توسيع دائرة اتصالات الطلاب بأجزاء العالم العربى(٩٧).

وعلى الرغم من استمرار الخطاب السياسى الرسمى فى طرح قضية القومية العربية والوحدة فإنه يتوقف عن مخاطبته للشباب والطلبة عند عام ١٩٦٥، وتكاد أيضا تتوقف تقارير التطور الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عند هذا الحد، إلا أنها احتفظت بهذا التوجه من خلال المناهج الدراسية حيث تناولت مادة التربية الوطنية عددا من الموضوعات الخاصة بالقومية العربية فى المراحل المختلفة والتى بدأت واضحة فى مناهج السنة الرابعة من المرحلة الإعدادية لعام ١٩٥٨ حيث تعرض المنهج لنفس موضوعات عام ١٩٥٤ –

والتى سبق الإشارة إليها سلفا_ بإضافة فصل عن دستور الجمهورية العربية المتحدة، ويشرح فيه الوحدة بين مصر وسوريا، فتمت بذلك الخطوة الأولى لهذا البناء الذى يتمناه كل عربى وهو وحدة الوطن العربى من المحيط الأطلسى غربا حتى الخليج العربى شرقا. وعدل الفصل الخاص باستقلال مصر ليناقش استقلال إقليمى الجمهورية العربية المتحدة(٩٨).

وتستمر قضية القومية العربية هى المهيمنة على محتوى مناهج التربية الوطنية فنجد أنه فى عام ١٩٥٩ أن المنهج حمل عنوان المواطن العربى والعالم بدلا من التربية الوطنية . وانقسم المنهج إلى بابين الأول: المواطن العربى وهيئة الأمم المتحدة.وتضمن ستة فصول وهى: الفصل الأول وتحت عنوان المواطن العربى ومسئولياته نحو الوطن العربى الكبير، والذى يشرح فيه الوحدة العربية بين مصر وسوريا وأهمية الوطن العربى الكبير، كذلك يتناول دور الجمهورية العربية المتحدة فى دفاعها عن الأمة العربية، ثم يطلب من التلاميذ متابعة حوادث تحرير فلسطين منذ اغتصابها وحتى اليوم، وأن الجمهورية العربية المتحدة بمثابة الأداة المعبرة عن آمال الوحدة العربية. ويتناول الفصل المواطن العربى ومبادئ الأمم المتحدة، فى حين يتناول الفصل الثالث المواطن العربى يدعم السلام عن طريق الأمم المتحدة. ويحمل الفصل الرابع عنوان المواطن العربى وبعض المنظمات المتخصصة فى هيئة الأمم المتحدة، بينما يتناول الفصل الخامس المواطن العربى ومحكمة العدل الدولية. ثم ينتهى الباب بفصل عن المواطن العربى وحقوق الإنسان.

وفى الباب الثانى والذى احتل فصول أربعة يحتل أول الفصول موضوع المواطن العربى والتكتلات الشرقية والغربية، فى حين تناول الفصل الثانى المواطن العربى والمجموعة الأسيوية والأفريقية، بينما يتناول الفصل الثالث المواطن العربى ومؤتمر باندونج واجتماع بريونى، وأخيرا يتناول الفصل الرابع المواطن العربى وحلف الأطلنطى، وحلف بغداد(٩٩).

ويتدرج المنهج وفقا للمرحلة الدراسية نيتسنس [illegible] الوطنية للصف الثالث الإعدادى الوطن العربى وعلاقاته الخارجية فى خمسة محاور تشرح فيها القومية العربية ومقوماتها من حيث التكامل الجغرافى، التاريخ، ثم اللغة والعادات و التقاليد، ثم المصالح الاقتصادية والأهداف المشتركة، والإيمان بالانتماء للأمة العربية والعمل من أجلها.

ويتناول الحور الثانى الجمهورية العربية المتحدة باعتبارها جزء من الأمة العربية فيتناول فيه الوحدة العربية وتحقيقها لمقومات الأمة الاقتصادية والسياسية و الثقافية و العسكرية. يليه جامعة الدول العربية نشأتها وتكوينها وأهدافها، ثم موقفها من المشكلات العربية خاصة مشكلة قناة السويس، ومشكلة فلسطين ثم أخيرا موقفها من بعض المشكلات العالمية.

فى حين يتعرض المحور الثالث لواجب المواطن العربى حيال القضية العربية المعاصرة، وخاصة قضية فلسطين وخطر تواجد إسرائيل فى المنطقة.

ويشرح المحور الربع الأمم المتحدة من حيث تكوينها والأهداف التى تخدمها، مجلس الأمن الجمعية العامة، ثم محكمة العدل الدولية. ثم يتعرض المحور لبعض المنظمات المتخصصة للأمم المتحدة، وأخيرا جهودها فى دعم السلام مع العناية بتوضيح الدور الذى قامت به مشكلة قناة السويس.

وأخيرا يصل المقرر إلى شرح الكتلة الشرقية والكتلة الغربية، والمجموعة الأسيوية والأفريقية مع العناية بإبراز الدور الذى قامت به فى مشكلة قناة السويس. ومؤتمر باندونج واجتماع بريونى وأثرهما فى قناة السويس، وحلف الأطلنطى وغيره من الأحلاف مع العناية بتحليل موقف الجمهورية العربية المتحدة(١٠٠).

تناول هذا المبحث كل من المفاهيم الثلاثة التعليم، التنشئة السياسية والقومية العربية فى كل من الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية، والخطاب الرسمى للسياسة التعليمية كما جاء فى الوثائق الرسمية أو على لسان وزراء

التعليم، موضحا مدى الاتساق بين كل منهما. والذى اتضح تبعية الخطاب الرسمى تبعية كاملة للخطاب السياسى دون أى إضافة أو إبداع يمكن من خلاله توضيح رؤى جديدة حول المشكلات التعليمية فى كافة جوانبها ليصبح الخطاب التعليمى خطابا دعائيا يفتقد الكثير من الموضوعية والتحليل العلمى للمتغيرات التعليمية وبالتالى جاء الخطاب الرسمى مكررا فى كثير من المواقف خلال السنوات ١٩٥٢-١٩٧٠.

وستحاول الدراسة فى المبحث الثانى التعرض لنفس النقاط السابقة لتحليل الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١ وهى المرحلة الجديدة التى خبرتها مصر بعد وفاة جمال عبد الناصر وتولى الرئيس أنور السادات الحكم.

المبحث الثانى

الخطاب التعليمى الرسمى والسياسة التعليمية للفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

يحاول هذا المبحث تحليل الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية من عام ١٩٧٠- ١٩٨١، وذلك فى إطار اتساقه مع الخطاب الرسمى للتعليم، وفقا لما جاء فى تقارير تطوير التعليم، ومضابط مجلس الشعب من خلال المفاهيم المحددة مسبقا -التعليم، والتنشئة السياسية، والقومية العربية- .

المحور الأول: الخطاب الرسمى فى التعليم و مفهوم التعليم

اتسم الخطاب السياسى الرسمى للتعليم بشكل عام فى هذه الفترة بالنظرة العلمية تجاه التعليم، حيث تخلص الخطاب من النبرة الثورية، واعتبار العلم للعلم هدف فى حد ذاته، وارتبط مفهوم العلم بمفهوم بالإيمان، والذى اتضح فى الخطاب الأول الذى ألقى فى بداية فترة حكم الرئيس محمد أنور السادات فى الجلسة الافتتاحية لمجلس الأمة بتاريخ ١٩٧٠/١١/١٩ أى بعد تولى سيادته الحكم مباشرة.

وفى هذا الخطاب نجد حرص صانعه على إبراز والتشديد على أهمية العلم، كما يبرز حاجة البلاد لتطوير التعليم، وذلك عن طريق تشخيص مشكلات التعليم ومحاولة علاجها. وأن يكون العلم والتكنولوجيا هما أساس الدولة العصرية، التى تم رفع شعارها فى بداية ١٩٧٠. والذى يظل لفترة هو شعار الدولة الجديدة. ويحاول الخطاب السياسى الرسمى للتعليم رسم إطار جديد للدولة العصرية التى يجب أن تتخلص من الشعارات التى نادت بالعلم والتكنولوجيا، وهو ما كان الخطاب الناصرى يحاول إبرازه بعد عام ١٩٦٧. والعمل الجاد للوصول إلى العلم والتكنولوجيا بشكل عملى.

وتظل الدعوة إلى التفكير العلمى والأخذ بأساليب العلم مهيمنة على الخطاب السياسى طوال فترة حكم الرئيس أنور السادات كمنهاج جديد للدولة، وفى عام ١٩٧١ يدعو الخطاب السياسى للتعليم إلى وضع سياسة تعليمية جديدة، وذلك بما يتوائم مع اتحاد الجمهوريات الجديد، والذى وضع عدداً من الأحكام الرئيسية لهذا الكيان الجديد حيث نص فى البند السابع فقرة "و" إلى "وضع سياسة تعليمية وتربوية تهدف إلى بناء جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن" كذلك "وضع سياسة موحدة للبحث العلمى والتنسيق بين أجهزته فى الجمهوريات"(١٠١).

أما بخصوص ما ورد فى الخطاب السياسى للتعليم من ضرورة مشاركة جميع الفئات فى بناء الدولة الجديدة، والتى يجب أن تبدأ بالأسلوب العلمى يعلن "لا أظن أن هناك لحظة فى تاريخ مصر الحديث تحتاج إلى فكر وعقل جميع مثقفيها وكل القادرين على البحث والدراسة كهذه اللحظة التى نعيشها من نضالنا". لعلنا نبدأ بالأسلوب العلمى الذى تعودتم عليه أن تشترك القرارات السياسية من خلال البحث والبحث العلمى والتطور"(١٠٢). الأمر الذى حرصت عليه السياسة التعليمية عند رسم السياسة التعليمية الجديدة حيث أرتكنت إلى العديد من الدراسات والبحوث، كذلك استعانتها للاستبيانات لاكتشاف آراء المختصين والمعنيين بالتعليم.وتتلخص الآراء التى شاركت فى وضع السياسة التعليمية فى:

١. الدراسات السابقة فى التربية والتعليم.
٢. مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية.
٣. استبيان أعد من قبل مكتب التعليم والبحث العلمى لتبيان الآراء فى التربية من أجهزة الاتحاد الاشتراكى.
٤. المناقشات التى دارت فى مجلس الشعب فى ١٥ إبريل ١٩٧٢.
٥. لقاءات مع رجال التربية والتعليم فى نقابتهم وفى المحافظات.
٦. لقاءات مع المجالس الشعبية والتنفيذية فى بعض المحافظات.
٧. اجتماعات مجلس التعليم الفنى بالوزارة والمجلس الأعلى لتعليم الكبار.

٨. لقاء موسع مع أساتذة الجامعات من أعضاء الهيئة الفنية للمجلس الأعلى للجامعات.
٩. الاتصال بوزارة الإنتاج وقطاعاته للتعرف على مواصفات خريج التعليم الفنى.
١٠. لقاءات مع اتحاد طلاب المدارس الفنية والثانوية.
١١. زيارات ميدانية لعدد من المدارس فى المحافظات المختلفة.
١٢. آراء واقتراحات مديريات التربية والتعليم.
١٣. آراء واقتراحات الأجهزة الفنية فى الوزارة.

وفى يوليو من نفس العام قدم الرئيس أنور السادات برنامج العمل الوطنى والذى استهدف رسم خريطة للعمل فى الفترة المقبلة، والتى كان للتعليم نصيبا موفورا فى بناء الدولة العصرية؛ حيث نصت فيما يخص التعليم على أنها:

١. دولة تضع العلم فى خدمة المجتمع
٢. دولة لا مكان فيها للأمية.
٣. دولة توفر للعاملين فيها على اختلاف مواقعهم عملية البناء والتطور وزيادة الدخل والثقافة والعلم.

وحددت الوثيقة أهدافها فى:

١. بناء المجتمع الاشتراكى القائم على دعامتى العلم والإيمان والمحقق لهدفى الكفاية والعدل.
٢. ضمان تكافؤ الفرص لجميع المواطنين.
٣. تأكيد حق الجميع فى التعليم والعمل على مد فترة الإلزام.
٤. الربط بين التعليم واحتياجات المجتمع والإنتاج.
٥. تدعيم التربية الدينية كمادة أساسية فى مناهج التعليم.
٦. اعتبار محو الأمية واجب وطنى.
٧. كفاية حرية البحث العلمى للمواطنين وتوفير وسائل التشجيع اللازمة.

ولم تكتف الوثيقة برسم الأسس والمبادئ والأهداف، وإنما ارتأت تحديد الوسائل التى يمكن من خلالها تحقيق الأهداف السابق ذكرها ومن ثم حددت هذه الوسائل فى:

١. التوسع فى تحقيق الإلزام فى التعليم.
٢. التمهيد للوصول بسن الإلزام فى التعليم إلى الخامسة عشر.
٣. التمسك بالعلم الحديث فى التعليم منذ بدء الذهاب إلى المدرسة الابتدائية.
٤. العمل على تنمية التلاميذ علميا وتربويا وفكريا وجسميا والعمل على إكسابهم القدرات اللازمة لاستيعاب كل ما يجد فى ميادين العلم والإسهام فى تطويره وتمصيره ووضعه فى خدمة المجتمع.
٥. جعل التعليم حق لكل مواطن دون تفرقة بين القدرات المالية للآباء وأوضاعهم الاجتماعية.
٦. العناية بالبحث العلمى.

ومن النقاط السابقة نجد أن برنامج العمل الوطنى، والذى قُدم كورقة عمل من رئيس الجمهورية ورئيس الاتحاد الاشتراكى فى هذا الوقت رسمت بشكل دقيق صورة التعليم المرغوب فى الوصول إليه فى المرحلة التى تخبرها البلاد. وما كان من المختصين حول هذا الشأن إلا دراسة هذه الأهداف فى محاولة لوضعها موضع التنفيذ. وانصبت هذه الدراسات فى النقاط التالية:

١. ضمان تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم والعمل على تأكيد ديموقراطيته.
٢. اعتبار التعليم عملية متكاملة مترابطة فى مناهجها ومراحلها.
٣. العمل على رفع كفاءة التعليم الداخلية والخارجية، وربطه باحتياجات الفرد والمجتمع، ويضعه فى خدمته ويتضمن ذلك رسم الأهداف فى إطار العمل الوطنى، وربطها باحتياجات الفرد والتنمية الشاملة. وبما يدور فى العالم من أحداث وتحسين المناهج وشروط العمل فى مهنة التدريس، والعناية

بالوسائل التعليمية وطرق التدريس، والإفادة من التطـور التكنولـوجى فـى العملية التعليمية للخفض من فاقد التعليم والإهدار المادى والبشرى فيه.

٤. الاعتراف بتنويع القدرات والميول والاستعدادات، وبحق المرء فى الحصول على القدر الكافى من التعليم الذى يتلاءم مع قدراته.
٥. ضمان استمرار العصرية والجدة والتطور المسـتمر فـى التعلـيم وذلـك بالانفتاح على العالم والتعرف على ما يجد فى مجال التعليم.
٦. إقرار مبدأ التعاون بين جميع أجهزة الدولة ومؤسساتها العامة والخاصـة والعاملين فى مختلف القطاعات والمستويات فى تطوير التعليم.
٧. إقرار مبدأ المشاركة والعمل الجماهيرى، والإفادة من الجهود الذاتية فـى ميدان التربية والتعليم.
٨. تنظيم الإدارة التعليمية.
٩. اتخاذ التخطيط والبحث كأسلوب عمل فى مجال التربية والتعليم.
١٠. توفير اقتصاديات التعليم وتدبير الأموال اللازمة له.
١١. إقامة الأبنية التعليمية الصالحة.

وبجانب هذه الأسس تم وضع تصور لوسائل تنفيذها لم تخرج كثيرا عما ورد فى وثيقة برنامج العمل الوطنى نلخصها فى الآتى لتبيان مدى اتسـاق كـل منهما بالأخر:

١. رسم ووضع سياسة وأهداف واضحة للعملية التعليمية تتكامل فيهـا كـل المقومات اللازمة لتنمية الفرد وفق قدراته واستعداداته، وتأصيل قوميته، وربط التعليم باحتياجات ومتطلبات التنمية والمجتمع مع اعتبـار التعلـيم عملية مستمرة تعتمد على تنمية الفرد.
٢. دراسة الوسائل الناجحة لتحقيق الإلزام إلى سن الخامسة عشر.
٣. دراسة الوسائل اللازمة للنهوض بمستوى التعليم الإلزامى.

٤. دعم التعليم الفنى والمهنى سواء فى مدارسه الخاصة أو مدارس التعليم العامة.
٥. ربط مراحل السلم التعليمى وأنواعه بعضه ببعض بهدف تجنب الفاقد فى التعليم وضمان الإفادة من اتجاهات التعليم المستمر.
٦. العمل على الربط بين مراكز التدريب والسلم التعليمى.
٧. توفير النظم الكفيلة بتزويد العمال بالتعليم وتمكينهم من الوصول إلى أعلى مستوياته.
٨. إعادة النظر إلى المناهج وطرق التدريس وربطها بالأنشطة التعليمية.
٩. إعادة النظر فى نظم التعليم الثانوى وشعبها وخططها الدراسية.
١٠. إعادة النظر فى أساليب رفع كفاية المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.
١١. إعادة النظر فى التنظيمات الإدارية للتعليم مع العمل مع الإفادة من نظم العمل الجماعى ومن خبرة الجماهير.
١٢. إعادة النظر فى نظم التقييم الجديدة بخفض نفقات التعليم.
١٣. تحقيق الاتجاهات نحو إنشاء حضانات فى إطار الخدمة التعليمية لا الاجتماعية.
١٤. دراسة وسائل توفير الأبنية التعليمية الملائمة التى تحقق عائدا فى العملية التعليمية.
١٥. دراسة وسائل إفساح المجال أمام المدرسة لتقوم بواجباتها نحو مجتمعها وبيئتها.
١٦. تطوير أسلوب التخطيط التربوى.
١٧. إحكام عمليات المتابعة والتقويم لكل ما يتم فى مجالات التعليم والقائمين على شئونه.
١٨. السعى الجاد للقضاء على الأمية (١٠٣).

ويلاحظ من الدراسات والأسس التى تم تصورها من قبل المختصين بشئون التعليم جاءت شاملة لمعظم مناحى العملية التعليمية متخذة فى ذلك برنامج العمل الوطنى الجديد مرشدا لما ورد فى تصورتها. والذى اتضح من تركيزها على التعليم المستمر والتعليم المهنى والفنى واحترام العمل وترقية العمال وضمان تدريبهم مع تصور التربية المستمرة، والذى كان قد طرح فى أكثر من موضع فى برنامج العمل الوطنى.

وفى رد رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب عما ورد فى ورقة البرنامج لم يقدم سيادته جديدا أكثر مما قدمه البرنامج، وإنما كان يسعى فى المقام الأول إلى تأكيد وتوضيح رؤية رئيس الجمهورية مشيرا فى خطابه للفعل "يريد" مشيرا إلى ما يريده رئيس الجمهورية، وليس ما يراد به فى الدولة الحديثة، وكما لو كان الأمر برمته تنفيذا لما يريده رئيس الجمهورية بعيدا عن أهداف سياسية ترسم خطوط مرحلة جديدة فى حياة الأمة. ويستمر خطاب رئيس لجنة التعليم بنفس الإشارات إلى شخص رئيس الجمهورية فى كل النقاط التى استهدفت تطوير العملية التعليمية، وبالتالى خرج الخطاب الرسمى لسيادته عن رؤية خاصة علمية توضح الأسس العلمية التى تستند عليها السياسة التعليمية، ومن الجدير بالذكر أنه لم يتطرق فى عرضه إلى الدراسات التى تمت بناء على برنامج العمل لتصبح طروحات رئيس الجمهورية هى المنهاج الوحيد فى رسم السياسة التعليمية.

وبناء عليه فقد حددت السياسة التعليمية لعام ١٩٧٢ عددا من الأهداف:

١. تكوين الدارس فى مختلف نواحى التعليم وأنواعه المتعددة تكوينا سليما عقليا وجسمانيا وخلقيا واجتماعيا وقوميا ودينيا كى يصبح مواطنا مدركا لواجباته نحو عقيدته وأسرته والمجتمع الاشتراكى المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، والصالح لأن يهيأ لممارسة العمل الذى يتلاءم مع استعداده وقدراته والمستوى الدراسى الذى وصل إليه ليكون عضوا منتجا فى المجتمع الذى يعيش فيه.

٢. توفير التعليم لكل مواطن على حسب قدراته.
٣. ربط التعليم بخطة التنمية عن طريق إعداد القوى البشرية اللازمة لسوق العمل والقادرة على دفع عجلة التقدم.
٤. رعاية الطلاب الموهوبين كثروة غالية.
٥. الحد من الفاقد في الجهد والإعداد البشرى، الذى يتمثل فى الرسوب والتسرب.
٦. تطوير المادة العلمية التى يتعلمها الطالب حسب ما توصل إليه العصر من معارف وإنجازات فى مجال العلوم والتكنولوجيا.
٧. إعلاء التراث القومى والثقافى والحضارى والروحى وتأهيل قيم المجتمع الجديد من خلال الممارسة العملية وتطوير المناهج بحيث يمتزج العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق بشكل يؤدى إلى احترام العمل اليدوى.
٨. النهوض بدور السياسة التعليمية ومسئولياتها فى مواجهة المرحلة الدقيقة الحالية، والتى تتطلب تعبئة طاقات الشباب وإعداده نفسيا وفكريا وعمليا وعسكريا ودينيا.

وعلى الرغم من أن الخطاب الرسمى للتعليم يرى أنه من الضرورى وضع سياسة تعليمية ثابتة موضحا أنها تقتضى بالا تكون سياسة مرتبطة بفرد أو مجموعة من الأفراد تمثل اتجاها معينا، وتضيف أن الرغبة الملحة فى مصر لكى تعوض ما فاتها من تخلف، حيث عانت السياسة التعليمية فى السنوات الماضية إلى تغيير وتعديل مستمر ومتلاحق فى النظام التعليمى والمناهج والكتب والخطط الدراسية (١٠٤).

وعلى الرغم أيضا مما ورد فى الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية، فإنه يلاحظ مما سبق أن السياسة التعليمية سارت فى المقام الأول على هدى الخطاب السياسى فى التعليم بجانب الدراسات والآراء التى -كما ورد فى خطابها – أنها شاركت فى إبداء الرأى، ولم تشر أنها شاركت فى صنع السياسة التعليمية.

كما حرصت السياسة التعليمية على تأكيد التراث القومى، وتأهيل المجتمع الجديد، ولم توضح السياسة التعليمية ما المقصود بالمجتمع الجديد هل هو مجتمع العلم والإيمان؟ أو مجتمع الدولة العصرية، أو مجتمع الوحدة العربية، كذلك فقد حرص الخطاب الرسمى على امتزاج العلم بالعمل واحترام العمل اليدوى وهو ما رآه الخطاب السياسى .

كذلك اهتمت السياسة التعليمية بتوضيح تعبئة طاقات الشباب ... ،وهى من الأمور التى تظهر بوضوح فى الخطاب الرسمى للتعليم كما اهتمت بإعداده عسكريا ودينيا، وهى أيضا من الأمور التى ظهرت لأول مرة فى الخطاب الرسمى. والتى تعتبر من النقاط التى حرص عليها الخطاب السياسى للتعليم لبناء الدولة العصرية المعتمدة على العلم والإيمان، وذلك من خلال خلق جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن؛ وإن كانت السياسة التعليمية لم تتعرض لمواصفات الجيل الجديد من حيث كونه اشتراكى وقومى.

ومرة أخرى حول ما ورد فى الخطاب السياسى للتعليم من ضرورة مشاركة جميع الفئات فى بناء الدولة الجديدة، والتى يجب أن تبدأ بالأسلوب *العلمى* يعلن "لا أظن أن هناك لحظة فى تاريخ مصر الحديث تحتاج إلى فكر وعقل جميع مثقفيها وكل القادرين على البحث والدراسة كهذه اللحظة التى نعيشها من نضالنا "." لعلنا نبدأ بالأسلوب العلمى الذى تعودتم عليه أن تشترك القرارات السياسية من خلال البحث والبحث العلمى والتطور (١٠٥)، الأمر الذى حرصت عليه السياسة التعليمية، حيث تم إنشاء مجلس أعلى للتعليم يضم الأطراف السابقة لتخطيط سياسة تعليمية قريبة وبعيدة المدى(١٠٦)، هذا بالإضافة إلى إنشاء مركز بحوث تربوية وفقا للقرار الجمهورى رقم ١٩٧٢ بهدف حشد إمكانيات البحث العلمى فى شئون التربية والتعليم لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة التى تحقق مساعدة الطلاب عبر مراحل الدراسة العامة والفنية على النمو والنضج

عقليا وماديا، وتهيئتهم لاستيعاب ما يستجد فى مبادئ العلم والإسهام فى تطويره ووضعه فى خدمة المجتمع(١٠٧).

وحول مفهوم دولة العلم والإيمان نجد أن السياسة التعليمية قد وضعت فى اعتبارها التوسع فى إنشاء فرق لتحفيظ القرآن الكريم فى بعض مدارس القرى، والذى يساعد على محبة الله وإدراك عظمته ورجاء ثوابه وخشية عقابه، والعمل على مرضاته بالتخلق بتعاليمه وآدابه، فيعرف التلميذ واجباته نحو ربه وأسرته ووطنه...(١٠٨). ومع اعترافنا الكامل بأهمية الدين فى تنظيم حياة الأفراد واعتباره منهاجا فى سلوكيات وقيم الناس إلا أن ما جاء فى الخطاب الرسمى من جعل التربية الدينية مادة أساسية إلا أنها لم تكن وليدة هذه المرحلة حيث كان بالفعل يتم تدريس التربية الدينية والتى كان الخطاب السياسى الرسمى فى الستينيات يحض عليها والتى كان يشترط الحصول على ٥٠% كحد أدنى للنجاح فيها. وهو من الأمور الواجب التوقف عندها حول ما كان الخطاب الرسمى يطور الخطاب السياسى أو ينقله دون تمعن فيما هو كائن بالفعل فى النظام التعليمى(١٠٩).

ومع عام ١٩٧٤ طرح الخطاب السياسى ورقة عمل جديدة فى ظل انتصارات أكتوبر لتحدد مرحلة جديدة فى بناء الدولة المصرية، وكان من الطبيعى أن يطرح الخطاب السياسى رؤية جديدة فى التعليم فى إطار عصر جديد من الديموقراطية والانفتاح الاقتصادى الذى قررت الحكومة الأخذ به، وقد أعلن الخطاب السياسى فى ورقة أكتوبر عدداً من النقاط الهامة حول التعليم والمعنون "الإنسان المصرى رصيدنا الأساسى" ضرورة القيام بثورة تعليمية شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم والتثقيف العام بكل أنواعه ومستوياته، بدءا من محو الأمية مرورا بالتعليم العام والفنى والجامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى. وأضاف الخطاب ضرورة القيام ببحث قومى لتدارس هذه المسألة.

ويعود الخطاب السياسى الرسمى إلى توضيح أهمية ربط التعليم ارتباطاً عضوياً بحركة المجتمع ومتطلباته. ويجعل الخطاب من التعليم والثقافة هدفان متلازمان، وهى من الأمور المتقدمة فى الخطاب الساداتى حول مفهومى التعليم والثقافة لجعلهما هدفين بعد أن كان يرادف بينهما فى البداية، ومن الأمور الإيجابية لهذا الخطاب هو رؤيته للفرد المتعلم، ومدى الاستفادة بل الاستمتاع بالمعرفة، وهنا يرتقى بالعلم والمعرفة إلى درجة أرقى من حيث الإحساس بها وهى درجة الاستمتاع بالعلم وهو هدف معنوى أكثر منه هدف براجماتى للعلم.

كذلك يستمر الخطاب السياسى فى طرح عدد من النقاط الهامة حول رؤيته للتعليم، والتى تضمنت ربط أنواع معينة ومراحل معينة من التعليم بالبيئة، وتوثيق الصلة بين الجامعات والمعاهد على اختلافها، وبين مواقع العمل ذات الصلة باختصاصاتها. بالإضافة إلى القضاء على فكرة الفارق الاجتماعى بين تعليم وتعليم، وبقول أخر طبقية التعليم. أيضا حرص الخطاب السياسى التعليمى على إبراز أهمية التعليم المستمر والمتواصل.

وكان من أهم ما آرتاه الخطاب السياسى للتعليم هو تركيزه على ثورة المعلومات وتحديث المكتبات العامة ومكتبات البحث العلمى. وبالتبعية الاهتمام بمراكز البحث العلمى والتكنولوجى المتقدمة، وضرورة الاستثمار فى البحث العلمى باعتباره الضمان لاستمرار وتصاعد معدلات التنمية على المدى الطويل(١١٠).

ومزة أخرى يسير التخطيط للتعليم على هدى الخطاب السياسى حيث يعلن وزير التعليم فى بيانه أمام مجلس الشعب عام ١٩٧٥ عددا من السمات السلبية التى أثرت على التعليم والتى لخص أهم ظواهرها فى الآتى:

<u>أولاً</u>: أزمة التعليم، والتى تعبر عن نفسها فى قصور الأجهزة التعليمية عن الاستجابة لتزايد الطلب على التعليم، وعدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد القومى، وعدم ملائمة محتوى التعليم لحاجات المجتمع

من جهة وتطلعات الأفراد من جهة أخرى، وعجز المصادر المتاحة للتعليم عن الوفاء بالمتطلبات التعليمية المتزايدة

ثانياً: تطور التعليم وفق خصائص المجتمع والعصر: حيث اتسم العالم بالتغير والتطور السريع الأمر الذى يتطلب التخلص من القوالب التعليمية الجامدة والمنقولة.

ثالثاً: ديموقراطية التربية ومفهومها: حيث اتخذ مفهوم الديموقراطية بعدا جديدا يتضمن توفير الفرص المتكافئة خلال عملية التعليم ذاتها. وتحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والحضر وإعادة النظر فى الازدواج بين التعليم النظرى من جانب والمهنى من جانب أخر. وإشراك جميع الأجهزة التى تطبق النظام التعليمى أو تعمل فى ظله فى رسم السياسة التعليمية.

رابعاً: التربية المستمرة ومفهومها:ونتيجة للتفجر السريع والمستمر للمعرفة يتطلب الأمر النظر فى ضرورة العمل على تطبيق مبدأ التربية المستمرة على مدى الحياة، وعدم الاقتصار على ربط التعليم بسن معين، أو داخل أسوار المدرسة.

خامساً: ربط التعليم بالبيئة: حيث تظهر ضرورة مواءمة التعليم لمتطلبات البيئة، وانعكاس هذا على المناهج الدراسية.

سادساً: المعلم وإعداده: نظرا أن المعلم له الدور المحورى فى تنفيذ كل ما سبق وبالتالى تظهر ضرورة تأهيل المعلم وتدريبه حتى يمكن تحقيق الأهداف السابقة.

ويستمر الخطاب الرسمى لوزير التعليم فى شرح ما سبق بشىء من التفصيل، وإن كان خطابه لم يخرج كما اتضح من العرض السابق عما طُرح فى الخطاب السياسى من خلال ورقة أكتوبر المقدمة من رئيس الجمهورية، ولم يطرح الخطاب الرسمى للوزير جديداً باستثناء اقتراح تجريب المدرسة الشاملة،

والتى تجمع بين كل من التعليم النظرى والفنى. كذلك فقد عرض الخطاب الرسمى لتجربة المدرسة التجريبية الموحدة باعتبارها تجربة تجمع بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية وفق نظام خاص يشمل كل من الدراسات النظرية العلمية والفنية والتكنولوجية، بهدف تعميم التجربة ومد سن الإلزام.

ويخلص الخطاب الرسمى بأنه قد استرشد بعدد من المصادر فى النهوض بالعملية التعليمية وهى: ورقة أكتوبر، تقرير اللجنة الدولية للتعليم ومطبوعات اليونسكو، ومطبوعات المكتب الدولى للتخطيط التربوى، توصيات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا. إلا أنه مع تحليل ما سبق فى ضوء الخطاب السياسى المتضمن فى ورقة أكتوبر نجد أن خطاب وزير التعليم اعتمد فى المقام الأول على النقاط التى أوردتها ورقة أكتوبر ثم استعان بالمصادر الأخرى فى شرح ما ورد منها ومن هنا تزعم الدراسة أن الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية هو المحرك الأساسى فى دفع السياسة التعليمية وتوجيهها قبل الدراسات العلمية حول التطوير.

وفى عام ١٩٧٦ يعلن رئيس الجمهورية فى خطابه أن تعديل هيكل التعليم أصبح أمراً ملحاً لتخفيف مطالب المجتمع الجديد، وبالتالى يطالب الخطاب السياسى بضرورة إصلاح شامل لهيكل التعليم " إن تعديل هيكل التعليم أصبح أمرا ملحا لتخفيف مطالب المجتمع الجديد" " و علينا أن نوفرهم بإصلاح شامل لهيكل التعليم"، " علينا أن نعدل هيكل التعليم عندنا"(١١١)، ويؤكد الخطاب السياسى فى لقاء أخر على ضرورة تغيير هيكل التعليم حيث يكرر " التعليم ستة ألفين حيكون إيه، الهياكل التعليمية كلها، والمجالس القومية للتعليم، فيه الدكتور مصطفى كمال موجود، حب يعمل تغيير شامل فى الهياكل التعليمية، لكى يكون متلازم مع متطلبات البلد" " لابد أن يدخل على التعليم تغيرات فى الهياكل التعليمية"(١١٢).

وفى خطاب أخر فى عيد المعلم يؤكد على "آن الأوان فى البدء جديا فى ثورة تعليمية شاملة"، مطلوب إصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية"

"القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم بكل أنواعه ومسئولياته ابتداء من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجامعى إلى البحث العلمى والتكنولوجى"، "أنه حان الوقت لإصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية والاقتصادية"(١١٣).

وفى رد اللجنة على بيان الحكومة فى ١٩٧٦/١٢/١١ فيما ورد بشأن السياسة التعليمية والتى تتلخص فى :

١. ثورة شاملة فى التعليم.
٢. الابتعاد عن الأساليب والأنماط التقليدية.
٣. ضرورة إعداد الإنسان المصرى المتكامل عقليا وروحيا وجسميا لمواجهة تحديات العصر.
٤. ضرورة الالتحام والتكامل بين النشاط التعليمى والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والإنتاجية.
٥. إمكانية قيام أنواع من التعليم المشترك بين المؤسسات التعليمية ومختلف مؤسسات الإنتاج والخدمات.
٦. تحقيق ديموقراطية التعليم والبحث العلمى من خلال افساح المجال لكل فكر جديد والعمل على تربية الكوادر العلمية ودفع العلماء من الشباب(١١٤)

ويتضح من العرض السابق أن السياسة التعليمية التى طرحت على مجلس الشعب لدراستها قد أكدت على ما جاء فى الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية، وتأكيده لإحداث ثورة فى النظام التعليمى، وتغير أشكال التعليم، وإن كان فى هذه المرة أشار الخطاب السياسى فى التعليم إلى ما يخطط له وزير التعليم فى شأن هذه التغيرات الهيكلية فى التعليم، وعلى الرغم من أن نفس الأهداف التى وضعت فى هذا الشأن لم تختلف عما سبقها من أهداف.

وبدراسة رد لجنة التعليم على بيان الحكومة لم تضف اللجنة الكثير مما جاء باستثناء بعض التوصيات اللازمة لتنفيذ ما سبق إيضاحه من رسم خريطة جغرافية لتوزيع المدارس فى كافة أنحاء الجمهورية، وتوجيه الأموال اللازمة لتعميم التعليم الإلزامى لسد منابع الأمية، وتطوير مناهج التعليم تطويراً جذرياً. وتفرد فى هذا الشأن مناهج التربية الدينية لتعميق القيم الدينية والروحية، وهو الاتجاه الذى طالما ركز عليه الخطاب السياسى بشكل عام والخطاب السياسى فى التعليم بشكل خاص.

أما ما جاء فى رد اللجنة بخصوص التعليم الفنى فقد كانت من أكثر المواد التى حظت بعدد من التوصيات. ومنها

١. التخلص من الازدواج والتضارب فى هذا النوع من التعليم.
٢. ضرورة ربط هياكل العمالة المطلوبة من القوى العاملة بعدد من خريجى التعليم الفنى.
٣. البحث عن أسهل السبل لإعداد فئتى الفنيين والعمالة الماهرة.
٤. ربط التدريب المهنى بعد الابتدائية والإعدادية بما يتناسب مع مطالب الريف والحضر حسب ظروف كل بيئة.
٥. إدخال قدر مناسب من التعليم الفنى والحرفى فى التعليم العام والتوسع فى نظام المدرسة الشاملة.
٦. الارتفاع بالمستوى المادى لخريجي مدارس التعليم الفنى.
٧. ضرورة الالتزام بخطة ثابتة لا تتغير بتغير المسئولين.
٨. الاهتمام بتوعية وإرشاد الطالب واكتشاف مواهبه وقدراته الفنية المبكرة.
٩. الاستزادة من مدارس ومعاهد التدريب المهنى التى تتبع الوزارات المختلفة مثل وزارتى الصناعة والإسكان مع خضوعها لإشراف وزارة التربية والتعليم من حيث المناهج.

١٠. تزويد المدارس الفنية ومدارس التدريب المهني ومعاهدة بالأجهزة اللازمة.

هذا وتعتبر هذه التوصيات التى وردت فى رد اللجنة نقلة فى الرد الموضوعى والعلمى على بيانات الحكومة حول تطوير التعليم. وهو من الأمور المحمودة والتى تتطلب إعادة النظر حول ما جاء فيها وما تم تنفيذه فى السياسة التعليمية.

أما ما ورد فى رد اللجنة على ما جاء بخصوص التعليم العالى فترى اللجنة تأييدها من استقلال الجامعات، والتى كان الخطاب السياسى قد أشار إليها فى خطابه بمناسبة الرابع والعشرين من يوليو ١٩٧٦ إلا أن واقع الأمر قد اختلف كثيرا وهو ما ستناقشه الدراسة فى المحور التالى.

ومع عام ١٩٧٧ انصب اهتمام الخطاب السياسى فى التعليم المقام الأول بالأحداث السياسية فى الداخل والحركات الطلابية، وفى إحدى الخطابات لنفس العام والتى تناول فيها قضايا التعليم أشاد رئيس الجمهورية بأحد خريجى كلية الهندسة الذى ترك شهادته ليعمل فى البلاط، وإعطاءه كنموذج مشرف للعمل المهنى الحر، ومع تقديرنا لأهمية العمل المهنى واحترامه، إلا أن الخطاب السياسى عندما يقارن بين ما يحصله عامل البلاط من مال فى مقابل ما يحصله طالب الهندسة دعوة ضمنية لترك التعليم، وهو ما يتناقض مع الخطاب السياسى للتعليم فى أهمية العلم والبحث العلمى، وإن كان على صعيد أخر يتسق مع الرؤية إلى تمهين التعليم تلك الرؤية التى أشار إليها الخطاب السياسى فى التعليم كما ستوضح الدراسة.

ففى اللقاء السنوى للاحتفال بعيد العلم ركز الخطاب السياسى على ما كان قد ركز عليه فى العام السابق، ولكنه تناوله بشىء من التفصيل فى هذه المرة حيث أشار " من هنا يتضح لنا حاجتنا الثورية والحيوية للقيام بثورة شاملة فى نظم التعليم وإعداد المعلم" ، إيجاد الفلاح المتعلم والعامل المتعلم"، ما يتطلب

تغييرا فى برامج التعليم الإلزامى"، وما يتطلب سياسة تعليمية تفصيلية (١١٥)، "ضرورة ربط التعليم بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، ما يلزم له حصرا دقيقا وعلميا لاحتياجاتنا فى هذا المجال وتفضيل سياسة تعليمية للتغلب على هذا الاتجاه"، إن إنتاجية الفلاحين المتعلمين تفوق غيرهم، وما ثبت من ضرورة تأهيلهم وتأهيل العمال بالعلم والاستيعاب"، لابد من ثورة فى سياسة التعليم فى هذا المجال لتوفير العمالة الماهرة عن طريق التعليم وربط الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها.(١١٦)

وفى نفس العام كان وزير التعليم قد أعلن فى بيانه أمام مجلس الشعب فى يناير ١٩٧٧ عن تخرج أول دفعة من المدرسة التجريبية الموحدة، وأنه يجرى متابعة الخريجين فى المدارس الثانوى تمهيدا للتوسع الأفقى فى التجربة فى بيئات مختلفة، لتعميمها بعد ثبوت نجاحها (١١٧).

إلا أنه فى ديسمبر ١٩٧٧ أعلن رئيس الوزراء فى بيانه أمام مجلس الشعب أن الوزارة تقوم بتجريب نظام التعليم الأساسى فى ١٢٠ مدرسة للأخذ بهذا النظام الجديد.(١١٨).

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم الاتفاق بين وزارة التعليم والبنك الدولى فى ١٩٧٧/٨/١ على إجراء بحث حول "المهارات الأساسية فى التعليم الابتدائى ومدى احتفاظ من يتركون المدرسة به"(١١٩).

وكان البنك الدولى قد تقدم بصيغة المشروع فى يوليو ١٩٧٧، وقد تم الموافقة على المشروع فى ١٩٧٧/٨/١، وبدأ العمل فى الدراسة الرئيسية فى نوفمبر ١٩٧٧.

ويلاحظ من تاريخ عرض البنك الدولى للمشروع وتاريخ توقيع الاتفاقية وبداية العمل بالمشروع أن فترة المشاورات التى تمت بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولى والوصول إلى الصيغة التى تم بها تنفيذ المشروع هى ثمانى عشر يوما فقط؛ الأمر الذى يرفع بدوره استفسارا هل هذه الفترة هى بالفترة الكافية

للأخذ بتطبيق مشروع تجريب التعليم الأساسى، والذى يهدف إلى تغيير نظام التعليم الابتدائى والإعدادى والذى يقضى بمد فترة الإلزام(١٢٠).

هذا مع الأخذ فى الاعتبار أنه قد ورد فى بيان كل من وزير التعليم ورئيس الوزراء فى نفس العام (١٩٧٧) من محاولة تقييم تجزبة المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر لتعميم التجربة (١٢١).

وبالمقارنة بين أهداف كل من المشروعين نجد أن أهداف المدرسة التجريبية الموحدة كالآتى:

أولاً : أهداف المدرسة التجريبية الموحدة :

١) مد فترة الإلزام إلى ثمانى سنوات.
٢)تحديث المناهج بما يساير التطور العلمى والتكنولوجى وذلك بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضيات الحديثة.
٣)التكامل بين المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية بالتربية الجمالية والخلقية والرياضية والاجتماعية.
٤)التأكيد على الدور الاجتماعى للمدرسة من خلال ربط المدرسة بالبيئة المحلية.
٥)التكامل بين العلوم النظرية والنواحى التطبيقية(١٢٢).

ثانياً: أهداف نظام التعليم الأساسى كما ورد فى القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١:

١)مد سن الإلزام إلى تسع سنوات.
٢)تزويد الطفل بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمهارات العلمية بما يمكنه من مواجهة الحياة إذا ما اكتفى بهذه المرحلة.
٣)الجمع بين النواحى النظرية والنواحى العملية لإعداد الفرد لكى يكون مواطنا اجتماعيا ومنتجا ومتكيفا مع المجتمع المحلى.
٤)ربط التعليم بالبيئة المحلية.

٥)ربط التعليم بالعمل المنتج من خلال الممارسات العلمية والمهنية التي يتضمنها المنهج[١٢٣]

من العرض السابق نجد أن هناك اتفاقاً بين الكثير من أهداف كل من التجربتين حيث يهدف كل منهما إلى مد فترة الإلزام، وربط التعليم بالبيئة المحلية، والتكامل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، إلا أن تجربة المدرسة التجريبية الموحدة كانت تتميز عن تجربة التعليم الأساسى بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضة الحديثة.

كذلك يُلاحظ أن فترة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة استمرت منذ تطبيق التجربة حتى يناير ١٩٧٧، ولم يُأخذ بصدد التجربة أى قرار بتعميم التجربة رغم أن تقرير تقييم التجربة قد أثبت نجاح التجربة وأوصى بتطبيقها فى أسيوط، وقد تمت موافقة الوزارة؛ الأمر الذى يعنى فى مضمونه نجاح التجربة، وتطبيقها فى منطقة شبرا بجوار مدرسة جلال فهمى لسهولة التعاون بين المدرستين، كذلك تطبيق التجربة على مدرسة أخرى بحلوان. ومن الملاحظ أن المدارس التى أوصى التقرير بها؛ تقع فى مناطق صناعية بما يهدف إلى ربط البيئة المحلية بالتعليم [١٢٤].

كذلك نجد أن تركيز تجربة التعليم الأساسى على اعتبار التعليم الأساسى مرحلة إعداد للعمل بينما تسعى تجربة المدرسة التجريبية إلى غرس العلوم والتكنولوجيا. تمهيدا لمرحلة أخرى.

نخرج من التحليل السابق بمدى تأثير البنك الدولى على الخطاب السياسى فى التعليم ومن ثم فى السياسة التعليمية حيث طُبق النظام فى عام ١٩٨١؛ بدون الأخذ فى الاعتبار الإعداد الكافى سواء للمعلمين أو تهيئة المناخ وتوافر الأبنية التعليمية [١٢٥]؛ الأمر الذى أدى إلى العديد من المشاكل لعل أبرزها هو غموض مفهوم التعليم الأساسى ليس فقط لدى المعلمين بل لكثير من المسئولين[١٢٦].

هذا بالإضافة إلى أنه عند بدء التجربة لم يكن هناك مناهج معدة، والمناهج الوحيدة التى كانت قد أعدت هى مناهج المجالات العلمية؛ والتى تم إعدادها في عجالة. وحتى بعد تشكيل لجنة لإعداد المناهج الدراسية الجديدة فلم تخرج عن المجالات العلمية (١٢٧).

أما ما جاء فى الخطاب السياسى للتعليم حول ضرورة ربط التعليم بالعمل من جهة ، وضرورة ربطه بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وضرورة التكيف مع ما أدخلته الدولة من سياسة الانفتاح "لابد من التكيف فى السياسة التعليمية بالنسبة لما أدخلته الدولة من سياسة الانفتاح" " لابد من إعادة النظر فى السياسة التعليمية على ضوء ما طرحته سياسة الانفتاح" نجد أن الخطاب الرسمى لرئيس الوزراء يعيد صياغة ما جاء فى الخطاب السياسى من أن الوزارة تتجه إلى التوسع فى التعليم الفنى ودور المعلمين حيث بلغت نسبة القبول بها عام ١٩٧٧ ٥٨% بينما بلغت نسبة القبول فى الثانوى العام ٤٢% وفى العلم القادم سترفع النسبة إلى ٦٠%.

أما ما ورد فى الخطاب الرسمى لوزير التعليم أمام مجلس الشعب لنفس العام ليبدأ التعريف بالسياسة التعليمية وأهدافها فى إطار ورقة أكتوبر، لينتقل بعدها إلى أهمية التعليم وعلاقاته بسمات العصر ووظائفه ليكرر مرة أخرى ما جاء فى عام ١٩٧٦ عما يعترض التعليم من أزمات، وينتقل إلى ضرورة ربط التعليم بالعمل وتأهيل العمالة اللازمة للحد من بطالة المتعلمين، ثم يضع خطة خمسية للتعليم لم تخرج عما ورد عن الخطاب السياسى للتعليم حيث ركزت الخطة على الاعتبارات الآتية:

١. أن التعليم حق لكل مواطن بقدر ما تحتمله قدراته وملكاته.
٢. إن التعليم عملية وظيفية حاكمة قبل المجتمع من حيث أثاره ونتائجه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والقومية.

٣. إن مفهوم ديموقراطية التعليم لم يعد مقصورا على مجرد إلحاق الأطفال الملزمين بمرحلة التعليم الأساسى بل أتسع ليشمل:

٤. توفير الفرص المتكافئة خلال عملية التعليم ذاتها لمواجهة الفوارق بين الطبقات.

٥. تحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والحضر.

- إعادة النظر فى الازدواج بين التعليم النظرى من جانب والمهنى من جانب أخر لكى نقضى على النظرة الطبقية بين أنواع التعليم.
- إشراك جميع الأجهزة التى تطبق النظام التعليمى.

٦. تطور التعليم وفق خصائص المجتمع والعصر.

٧. استراتيجية الكم والكيف وكفاءة التعليم.

ومع ما أورده الخطاب الرسمى فى شأن تحديث التعليم وضع عددا من المسارات التى تحدد تطوير التعليم والتى تتلخص فى :

أولاً : الشمولية والتكامل بين مراحل التعليم المختلفة من جهة، وتكامل أجهزة التعليم ومؤسسات الإنتاج من جهة أخرى، كذلك التكامل والشمول فى أهداف التعليم ووظائفه، وأخيرا الشمولية فى إعداد الفرد فى جوانبه الأربعة العقل، القلب، واليد، والصحة.

ثانياً : التعليم والبيئة: حيث يشرح الخطاب انفتاح التعليم على البيئة والمجتمع وبالتبعية فإنه من الضرورى تعاون الوزارة مع عدد من الهيئات والوزارات، وبالتالى فقد تم افتتاح عدد من المدارس الفنية لتغطى هذا الشان.

ثالثاً : ذاتية الفكر واستقلاليته: وهو ما يستدعى التغلب على أساليب التلقين والحفظ لضمان تعليم وتربية سليمة.

رابعاً :التعليم غير التقليدى: وهو ما سعت الوزارة فى الأخذ به من نظام المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين.، والمدرسة التجريبية الموحدة، ثم المدرسة الثانوية الشاملة.

خامساً : ديناميكية الحركة التعليمية: الأمر الذى يستدعى ضـرورة تطويـع مناهجنا وأساليب تعليمنا لمواكبة انفجار المعرفة.

سادساً : المستقبلية: وهو ضرورة الأخذ بالدراسات المسـتقبلية ممـا يجعـل الدارسين يشاركون فى التصور والفكر فى مختلف الموضوعات التى سيواجهونها فى مستقبل حياتهم.

وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف تم وضع عدداً من الاعتبارات فى الخطـة الخمسية لتسير عليها السياسة التعليمية الجديدة :

- الوصول بالاستيعاب إلى ما يقرب من الاستيعاب الكامل عام ١٩٨١.
- التوسع فى القبول بالمرحلة الإعدادية.
- استيعاب التعليم الثانوى وما فى مستواه، مع التركيز على التعليم الفنـى على حساب التعليم الثانوى العام.

ويتدرج الخطاب الرسمى بالتفصيل ولأول مـرة بتنـاول كافـة القضـايا التعليمية ليستمرعلى هذا النهج فى تناوله لباقى القضـايا مـن منـاهج وكتـاب مدرسى وأبنية تعليمية وتربية خاصة ليوضح الإطار العـام الحـاكم فـى هـذه الاعتبارات المختلفة (١٢٨).

ومن اللافت للنظر فى الخطاب الرسمى المقدم من وزير التعليم إن رؤيته لهيكل النظام التعليمى قد اختلفت من حيث الشكل عما سبقه من خطابات، حيـث اهتم هذه المرة ومنذ الثورة بالتعليم الثانوى بأنواعه المختلفـة الثـانوى العـام، والفنى(الصناعى، والزراعى والتجارى) ومحاولة ربط كل من الجانـب النظـرى بالجانب العملى؛ ومن ثم فقد سعت للأخذ بصيغ تعليمية جديـدة ومنهـا صـيغة المدرسة الشاملة، مع التوسع فى التعليم الفنى وبالتالى انعكس هذا على السياسة التعليمية والتى اتخذت عددا من الإجراءات لتنفيذ ما طرحـه الخطـاب الرسـمى لوزير التعليم ولمزيد من الإيضاح نستعرض انعكاس الخطاب على مـا تـم فـى المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة.

أولاً : التعليم الفنى :

مع الأخذ بسياسة التوسع فى التعليم الفنى وزيادة الضغط على مؤسسات التعليم المختلفة، ومشكلات التمويل اتجهت الدولة إلى البحث عن مصادر لتمويل هذا النوع من التعليم أدت بها إلى طلب العون من الدول الأجنبية وهى من الأمور التى لاقت استحسانا من دول المركز المختلفة (المتقدمة) والهيئات الدولية على التعليم المهنى والفنى،[١٢٩].حيث سعت الدول المانحة إلى التركيز على التعليم الفنى دون التعليم الثانوى العام وإن كانت مبررات ذلك ترجع إلى ارتفاع نسبة البطالة فى التعليم العالى من جهة، وما يتطلبه التعليم الفنى من تكلفة أعلى بكثير من تكلفة التعليم الثانوى، ومن ملائمة هذا النوع من التعليم للدول النامية. وبتحليل إحصاءات فرص العمل أمام خريجى كل من التعليم الجامعى والعالى، والفرص المتاحة لخريجى التعليم الفنى، ومن ثم نسب البطالة فى كل من النوعين.

نجد أن نسبة فرص العمل أمام خريجى التعليم العالى والجامعى أعلى منها بالنسبة لخريجى التعليم المتوسط؛ وبالتالى فإن نسبة البطالة بين خريجى التعليم الفنى المتوسط أعلى منه فى التعليم العالى ولمزيد من الإيضاح نفرد الجدول التالى؛ ليوضح أعداد الخريجين والمعينين من قبل القوى العاملة لكل من النوعين من سنة ١٩٧٧-١٩٨١ .

جدول (٨)

يوضح أعداد الخريجين والمعينين عن طريق القوى العاملة المؤهلات المتوسطة

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد المعينين
١٩٧٧	١٢٠٧	ـــــ	ـــــ	ـــــ
١٩٧٨	١٢٨٨	٦٨٠٢	٨١٧٠١	٨١٠٧
١٩٧٩	١٤٧،٩	٨٥،١	٨٥٠١١٨٥	١،٨٥٠١٨٥
١٩٨٠	١٤٥،٦	٨٢٠١	٩٣٠٩	٨٢
١٩٨١	١٨٢٠١	٧٥٠٩	؛١٤	٩٣٠٩
١٩٨٢	١٩٧٠٨	٧٥٠٠	ـــــ	١٢٢
١٩٨٣	٢٢٤٠١	٤٤٠٤	ـــــ	٢٠٣
١٩٨٤	٢٤٧٠١	ـــــ	ـــــ	٣٠١
١٩٨٥	٢٩١٠٠	ـــــ	ـــــ	٢٠٤
١٩٨٦	٢٥٩٠٣٣	ـــــ	ـــــ	١٠٨
١٩٨٧	٢٣٩٠٣	ـــــ	ـــــ	ـــــ

المصدر: حسن غيته بعض مظاهر الخلل فى سوق العمل المصرى، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر اقليمى لتنمية واستخدام الموارد البشرية، ٨٨ .

جدول (٩)

يوضح أعداد الخريجين والمعينين بالقوى العاملة من المؤهلات العليا

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد المعينين
١٩٧٧	٤٠٨٩	٨٠٣٩	٢٠٠٨	٢٠٠٧
١٩٧٨	٥٦٠٥			٢٥٠١
١٩٧٩	٥٦٠٥	٤٣٠٨		٢٨٠٩
١٩٨٠	٦٠٠٢	٦٣٠٢	٢٥٠١	٢٥٠٥
١٩٨١	٦٧٠٠	٥٥٠٠	٢٨٠٩	٢٩٠٣

المصدر: نادر فرجانى، طبيعة مشكلة التشغيل فى مصر، ورقة بحث مقدمة إلى استراتيجية الاستخدام، وزارة القوى العاملة والتدريب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية فى الفترة من ١٨-٢٠/١٢/١٩٨٨ .

ووفقاً للإحصاءات الأخيرة حول نسب البطالة بين خريجى النوعين فنجد أن نسبة البطالة الإجمالية وصلت إلى مليون و٤٠٠ آلف، ونسبة البطالة بين خريجى التعليم الجامعى لم تتعد ١٢% ، الأمر الذى يوضح أن التعليم الفنى ليس هو الحل فى مشكلة البطالة[١٣٠]، كما أن السياسة الانكماشية فى التعليم الجامعى لم تعد ملائمة فى الوقت الحالى؛ حيث أصبح الاتجاه إلى التعليم الجامعى فى معظم الدول المتقدمة يسير نحو الزيادة حتى فى الدول التى كان التعليم الجامعى فيها لذوى الياقات البيضاء أخذت فى الاتجاه نحو التوسّع فى التعليم الجامعى[١٣١]

هذا بالإضافة إلى أن بعض الدراسات قد أوضحت أنه وفقاً للتوصيف المهنى نجد أنه مع عام ٢٠٠٠ سيكون هناك فائض فى المستوى القيادى المتمثل فى الأخصائى والمهندس المصمم، بينما سيكون هناك نقصا فى التكنولوجى أى أن المشكلة أصبحت تركز على التكنولوجيا؛ والتى تتسابق دول المركز فيما بينها

للاحتفاظ بمكانتها فى تقسيم العمل الدولى بينما تسعى فى الجانب الأخر لمحاولة إقناع دول الهامش فى أن التعليم الفنى[132] هو الصيغة الملائمة لمثل هذه الدول، وبالتالى تنعكس هذه النظرة على البناء الاجتماعى فى الدول النامية ومن بينها مصر[133]؛ حيث أصبح التعليم الجامعى فى مصر مرتبطاً بالفرص المتاحة أمام التلاميذ ذوى المكانة الاقتصادية والاجتماعية التى تؤهلهم للالتحاق بالجامعة[134] لما حظوا به من فرص متميزة من التعليم الخاص والأجنبى.

نخرج مما سبق أنه على الرغم من النظرة الجديدة للتعليم كما أرتأها الخطاب الرسمى، إلا أنها نظرة ينقصها كثير من العلمية والدراسات المستقبلية التى طالما رددها الخطاب السياسى والخطاب الرسمى للتعليم على حد سواء والتى كان السيناريو التفاؤلى يسيطر عليها.

أما ما أورده الخطاب الرسمى للتعليم على لسان وزيره حول المدرسة الشاملة وحرص الدولة للبحث عن نظم تعليمية غير تقليدية للمزج بين الدراسات النظرية والتطبيقية لتخريج القوى البشرية والتى تخدم قطاعات الإنتاج المختلفة وفقا لمتطلبات خطط التنمية [135]، فقد وقعت الوزارة اتفاقا على تجريب هذا النوع من التعليم فى مدرسة إعدادية، و اثنتين ثانويتين فى محافظات طنطا وسوهاج.

ومن الجدير بالذكر أن الاتفاق بين الوزارة والبنك الدولى كان فى عام ١٩٧٥، بعد أن تقدم البنك الدولى بعمل بعثة استطلاعية عن التعليم فى مصر، وكان من بين المشروعات التى يمكن المساهمة فيها هو مشروع تطبيق المدرسة الشاملة [136]. وتم تجريب النظام فى عام ١٩٧٨/ ١٩٧٩.

إلا أن نتيجة تقييم التجربة والتى جاءت فى فترة متأخرة فى عام ١٩٨٩ أى بعد التجربة بعشر سنوات، وهو من الأمور التى تأخذ على الخطاب الرسمى، حيث لم يحدد فترة التجريب والتقويم اللازمة لتغيير الهياكل التعليمية، ولم يكن التقييم مبشرا بإمكانية تعميم التجربة فى الفترة المفترض الأخذ بها. كذلك فقد أوصت بعض الدراسات بأن تطبيق نظام المدرسة الشاملة القائمة على أن يكون

التعليم الثانوى متنوع فى مقرراته أمر لا يمكن حدوثه فى مصر فى هذه المرحلة(١٣٧). وقد يكون السبب فى هذا هو محاولة الأخذ بنصائح الهيئات والمؤسسات الدولية تحت وطأة أزمة تمويل التعليم دون دراسة وافية لإمكانات الدولة والنظام التعليمى وطبيعة المجتمع المصرى قبل البدء باتخاذ أى تجربة، على الرغم من حرص الخطاب الرسمى لوزير التعليم بالأخذ بالدراسات المستقبلية إلا أنه فى تطبيقه للواقع لم يضع هذه الدراسات المستقبلية ووضع السيناريوهات المختلفة للنظم التعليمية الجديدة(١٣٨).

ومن الملاحظ بمقارنة كل من الخطاب السياسى للتعليم مع الخطاب الرسمى لوزير التعليم نجد أن الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية قد استند فى رؤيته للسياسة التعليمية على ما جاء من راسمى السياسة التعليمية من تغير الهياكل التعليمية وضرورة تغيير طبقية التعليم... إلخ. ويعتبر هذا من الأمور النادرة التى يرتكن فيها الخطاب السياسى فى التعليم على ما رسمه المختصون، وإن كان معظم ما جاء به الخطاب السياسى فى نهاية عام ١٩٧٧ كان مشابها إلى حد كبير نفس الأهداف والرؤى التى طرحت فى عام ١٩٧٦ من ضرورة إحداث ثورة فى النظم التعليمية، ولكن الخطاب السياسى لعام ١٩٧٧ فى التعليم قد خرج من حيز التصورات والطروحات النظرية إلى التطبيق العملى، والذى كان قد اتخذ بالفعل خطوات فى التنفيذ داخل السياسة التعليمية، وبعيدا عن تقييم ما جاء فى السياسة التعليمية، والتى سبق الإشارة إلى بعض الجوانب الإيجابية والسلبية بها، إلا أنه من المحمود أن يتسق الخطاب السياسى مع الخطاب الرسمى واعتماد الأول على دراسات المختصين بعيدا عن سياسة الفرد الواحد، والذى طالما ما حاولت السياسات التعليمية الإشارة إليه فى مواضع وسنوات مختلفة تستدعى التطوير.

ومع تطور الأحداث الداخلية والاضطرابات التى تلت معاهدة السلام، وما شهدته المؤسسات التعليمية والجامعات من مظاهرات وظهور جماعات مختلفة الاتجاهات ركز الخطاب السياسى فى التعليم على ما يدور من أحداث حول هذه القضايا، وترك التعليم بشكله المطلق للمختصين ووزير التعليم والذى سنتناول خطابه الرسمى فى هذا الشأن.

وفى عام ١٩٧٩تلى وزير التعليم بيانه الرسمى أمام مجلس الشعب ليوضح فيه أسس سياسة وبرامج التعليم والبحث العلمى لعام ١٩٨٠ ليبدأ بمقدمة تعكس التغيرات الحادثة فى المجتمع المصرى من تأصيل الديموقراطية السليمة وسيادة القانون وقيام دولة المؤسسات، واسترداد مصر لأراضيها ما يستدعى إعادة النظر إلى التعليم، ومن ثم فقد طرح الخطاب الرسمى رؤيته للتعليم لهذه المرحلة: ويبدأ الخطاب وقبل الاسترسال فى إصلاح التعليم بعرض بعض المعوقات والسلبيات التى حاقت بالتعليم وهى عدم نجاحه فى تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة، وفى نفس الوقت لم تتحقق التنمية الاقتصادية فى البلاد بالمعدلات والاتجاهات التى تعطى للتعليم قدرته المادية للانطلاق.

ويلاحظ من العبارة السابقة أنها ولأول مرة يطرح الخطاب الرسمى بشكل واضح سلبيات النظام التعليمى وسلبيات المجتمع بشكل عام، وهى من الأمور المحمودة فى الخطاب الرسمى لعام ١٩٨٠. وبالتالى يخرج به إلى عدد من الدروس والنظريات المستفادة من هذا القصور، وهو اعتبار التعليم من الحاجات الأساسية لكل فرد من المجتمع؛ مثل حاجاته للغذاء والمسكن والخدمات الصحية، ويرجعنا هذا إلى الخطاب السياسى الناصرى فى ربط التعليم بالحاجات الأساسية والتى دائما ما كان يربط بينها وبين الصحة، وكانت هذه الرؤية قد اختفت منذ أواخر الستينيات. .

كذلك يطرح الخطاب الرسمى عدداً أخر من الدروس والنظريات اقتربت كثيرا من التحليلات العلمية التى افتقدها الخطاب التعليمى طوال الفترات السابقة؛

حيث يربط بين السلبيات التى شابت النظام التعليمى وبين الرؤية الجديدة للإصلاح ليعلن نفس المبادئ ولكن بمفاهيم جيدة. مثل تكافؤ الفرص، والذى يشرحه بأنه لا يعنى مجرد تكافؤ فرص القبول بالتعليم، وإنما هو تكافؤ فرص الاستمرار فيه، والتكافؤ فى التحصيل والإنجاز.

ويطرح أيضا الخطاب الرسمى وضع كل من التعليم النظامى وغير النظامى وضرورة تطوير كل منهما وفقًا للمعطيات المطروحة لكليهما، كما يرى أن تقسيم التعليم النظامى إلى مراحل مسألة يجب أن تحكمها بنية المهن ومستويات المهارة المطلوبة.

ومرة أخرى يطرح الخطاب الرسمى ولأول مرة ضرورة ربط مدخلات التعليم بالمخرجات التى تتحدد وفقا لمتطلبات التنمية، ووضع توصيف لهذه المتطلبات حتى يستطيع النظام التعليمى الوفاء بها.

ويضع الخطاب الرسمى تصوره لما أطلق عليه تعليم الغد عددا من الملامح لم تخرج عما قدمه فى الأعوام السابقة وهى

١. التعليم فى إطار المفهوم الجديد للتربية المستديمة.
٢. التعليم فى إطار التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة.
٣. التعليم فى سياق الذاتية الثقافية العربية.

ولتحقيق الأهداف السابقة وضع الخطاب خطين متوازيين يجب الالتفات إليهما وهما :-

أولاً : تجويد التعليم الحالى ورفع كفاءته من خلال دعم كافة مقومات العملية التعليمية.

ثانياً : إجراء حوار قومى حول إصلاح التعليم وتحديثه.(١٣٩)

ويلاحظ على الخطاب الرسمى من خلال العرض السابق هو تطوره من حيث المفاهيم، فقد عنى هذه المرة بالذاتية العربية، والتى لم ترد فى الخطاب الرسمى طوال فترة السبعينيات. على الرغم من أن هذه الفترة شهدت العديد

الخلافات على المستوى القومى، والتى تلت معاهدة السلام المنفردة التى قام بها الرئيس السادات. وتأكيد الخطاب الرسمى على الذاتية الثقافية العربية إنما يعكس ضرورة وحدة الذات العربية حتى فى أشد المواقف تأزما.

كذلك يُطرح لأول مرة فى الخطاب الرسمى ضرورة وجود حوار قومى حول إصلاح التعليم وتحديثه وأن يسبق هذا الحوار ورقة عمل مقدمة من الوزارة لطرحها على مختلف الأجهزة الشعبية والسياسية والتنفيذية والتعليمية والنقابية للاشتراك فى مناقشة قضايا التعليم وتطويره وتحديثه. وبذلك يكون الخطاب الرسمى خطى أولى خطواته فى محاولة وضع سياسة تعليمية على أسس ديموقراطية بعيدة عن سياسة الفرد الواحد.

ومع عام ١٩٨٠ تطرح ورقة العمل السابقة، والتى درجت تحت عنوان "تطوير وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه". والذى يعتبر بمثابة تقرير مقدم من وزارة التربية والتعليم بجانب عدد من المتخصصين فى التعليم، من الوزارة والمركز القومى للبحوث التربوية، وكليات التربية، وممثلين عن المجلس القومى للتعليم ونقابة المعلمين، ورجال الدين، والتخطيط والسكان والاقتصاد والقانون والاجتماع ومجلس الشعب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وقد خلص التقرير لوضع عدد من البرامج بدأت برؤية عامة عن مقومات الثقافة العامة للتعليم فى مصر والتى ركزت فيه على :

١. أن التعليم الحديث نظام حياة يمتد بامتداد حياة الفرد ويتغير بتغير المجتمع.
٢. أن التعليم الحديث نظام أساسى للمجتمع له مقوماته الخاصة التى يشتقها من تاريخه وحاضره.
٣. أن التعليم الحديث بجانب لأنه نظام له مقوماته الخاصة إلا أنه جزء من النظام الاجتماعى

٤. أن التعليم الحديث يعد الإنسان لعصر سريع التغير.

وعليه تطرح الوثيقة أسس السياسة العامة للتعليم فـي مصـر، والتـى اشتقت من مصدرين أساسيين وهما: الدستور المصرى، المتغيرات العالمية التـى تؤثر على مطالب المجتمع.

وتستطرد الوثيقة فى عرضها لكل من هذين المصدرين نركز فيها علـى البند الأول وهو أن جمهورية مصر العربية دولة نظامها اشـتراكى ديمـوقراطى وبالتالى فإنه وفقا لما ورد فى الدستور فيما يخص التعليم:

١. أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية.
٢. أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى جميع مراحله.
٣. أن الدولة تشرف على التعليم، وأنها تكفل اسـتقلال الجامعـات ومراكـز البحث العلمى.
٤. أن التربية الدينية مادة أساسية فى مناهج التعليم.
٥. أن محو الأمية واجب وطنى[١٤٠].

و يتدرج فى شرح المتغيرات المحلية والعالمية التى أثرت على التعلـيم وبالتبعية ما وجب عليه تغييرها. ومن أهمها هو الاتجاه إلـى سياسـة الانفتـاح والتى قد جارت بالتدريج على المجتمع الاشتراكى الذى نص عليه الدستور، وأهم سلبياته الانعكاسات الحادة فى التعليم منذ ١٩٧٤. وهو ما لم يأخذه الخطاب فـى حسبانه. كذلك فقد رصد الخطاب أهم المتغيرات العالمية التى وضعت التعليم فـى خضم معارك التنمية والتطور العلمى والتكنولوجى والذى كـان لزامـا عليـه أن يتحرك ويتطور سريعا بغية اللحاق بهذه التغيرات.

وينتقل الخطاب لعرض اتجاهات تطوير التعليم والتى كانت قـد وضـعت مسبقا فى الورقة التى تم عرضها على مجلس الشعب عام ١٩٧٩. مـع إضـافة بعض الأمور التى كانت نتيجة للنقاشات التى دارت حولها.

وفى عرضها للمبادئ الأساسية فى الموجهة لحركة تطوير التعليم يظهر أيضا تطوير فى أسلوب ورؤية الخطاب التعليمى لبعض القضايا، والتى نفرد منها على سبيل المثال قضية الديموقراطية، والتى تخرج من عباءة تكافؤ الفرص للتسع مظلتها لتشمل تكوين الشخصية الديموقراطية، التى تسعى الصالح العام، وتمارس الأساليب الديموقراطية فى تصحيح مسارها(١٤١)، وعلى الرغم من هذه النظرة التقدمية فى الخطاب الرسمى إلا أن الوسائل التى رأى تحقيقها لم تتناسب مع مفردات الديموقراطية وحق الممارسة السياسية وحق إبداء الرأى، وإنما اكتفت هنا بالممارسة الديموقراطية من خلال الإدارة التعليمية. وهو ما يعوق لفكر الديموقراطية الحقيقة.

كذلك يتعرض الخطاب الرسمى لفكرة أساسية من وجهة نظر الباحثة وهى تحقيق " الاتزان" فى التعليم تلك الفكرة المنبثقة من فكرة شمول الاستراتيجية للعديد من الأبعاد والأهداف، والتى يعنى مضمونها تحقيق توسع وإصلاح شمولى فى العديد من الأبعاد والمجالات بشكل متوازى ومتوازن، ومن ذلك إيجاد التوازن بين حقوق الفرد وواجباته فى إطار مبادئ الاشتراكية والديموقراطية، وبين التطور الكمى والنوعى فى التعليم. وعليه نجد ان الخطاب قد عنى بأبراز قضية الكيف فى تكامل مع الكم(١٤٢).

ثم يعيد الخطاب إنتاج ذاته بنفس النهج الذى قدمه فى البيان الملقى أمام مجلس الشعب. وينتقل بعد ذلك لوضع سمات تعليم الغد وأهدافه التى تبلورت من خلال الأسس السابقة. وتضيف رؤيتها من خلال الخطط والبرامج المطروحة حول تطوير التعليم وتحديثه، والتى شملت خمس برامج أساسية يتفرع من معظمها عددا من البرامج التى تندرج تحتها.

ويلاحظ بشكل إجمالى على خطاب تطوير التعليم أنه أول خطاب تعليمى يناقش فى حوار قومى من قبل المختصين وأصحاب الرأى العام ورجال القانون...إلخ. مما صبغ على الخطاب الصبغة الشرعية، والتى كانت تنقص

الخطاب التعليمى منذ إنتاجه فى فترة الدراسة، كذلك أثبتت إحدى الدراسات المتهمة بالتخطيط الكيفى للتعليم أن الخطاب قد وضع أسس نظرية لمفهوم الكيف للتعليم واستراتيجيات تجويده، كما استحدثت عدداً من الأسس من خلال البرامج التى تظهر لأول مرة فى سياق الخطط التعليمية بغية تطوير التعليم فى إطار عام وشامل بعيدا عن التجزئة التى كثيرا ما صاحبت الخطط التعليمية، وتضيف الدراسة أن هذه الورقة تعتبر ثورة فكرية فى تخطيط التعليم عامة والكيف بشكل أكثر خصوصية، حيث اتسم التخطيط منذ الخمسينيات بالغموض ليس فقط فى سياسات التعليم وخططه بل أيضا فى الفكر التربوى.(١٤٣)

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة فيما ورد من نقد إيجابى للخطاب، إلا أنها ترى أنه على الرغم من الإيجابيات الكثيرة التى كللت الجهد المبذول من أجل تطوير التعليم إلا أنها لم تبرز أراء المشاركين فى هذه الورقة؛ حيث تشابهت إلى حد بعيد بما ورد فى البيان المقدم لمجلس الشعب الأمر الذى تسبب فى بعض الغموض لدى بعض الباحثين عند تناولهما للوثيقتين بالتحليل. وهنا يمكن القول بأن ما جاء فى الخطاب الرسمى حول هذه الوثيقة ما هو إلا تأييد وكسب لشريعة العمل بها من خلال المناقشات التى دارت. وإن كانت على صعيد أخر لم يضف الخطاب غير الرسمى المشارك ما هو جديد ليستوقف الباحثين عند تحليله.

ومن جانب أخر ترى الدراسة الحالية أن هناك من المفاهيم التى وردت فى الوثيقة أو ما نطلق عليه الخطاب الرسمى ظلت محتفظة بمفردتها السابقة، والتى وردت فى الدستور مثل اعتبار نظام الحكم اشتراكى ديموقراطى فى حين أن مفهوم الاشتراكية قد أخذ منحى جديد بعد سياسة الانفتاح وهجرة العمالة المصرية إلى دول النفط واتساع دائرة التعليم الخاص والأجنبى مما يقلل من تكافؤ الفرص التعليمية والاستمرار فيها كما ورد فى الخطاب.

كذلك فإن الخطاب لم يطرح جديدا من ناحية الأفكار المقدمة، فقد كانت هذه الأفكار مقدمة منذ عام ١٩٧٦، ١٩٧٧ عقب إعلان الخطاب السياسى

ضرورة إحداث ثورة فى التعليم والهياكل التعليمية، وإنما مـا أعطـى الخطـاب الصبغة الجديدة هو إعلان الوثيقة للمناقشة، وجعل التعليم قضية قومية تخص كل فئات الشعب، ولم تقتصر على المختصين من رجالات التربية، وهو من الأمـور الإيجابية المشهودة لهذه الوثيقة والتى كانت بمثابة فاتحة للعديد من الحـوارات حول التعليم حيث جاءت استراتيجية تطير التعليم بعد عرضها فى مؤتمر قـومى ضم معظم الفئات السابقة.

المحور الثانى: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية

اختلف الخطاب الرسمى للتعليم فى فترة السبعينيات عما كان عليـه منـذ الثورة وحتى عام ١٩٧٠. ورغم هذا الاختلاف فإن الخطـاب السياسـى للتعلـيم والمعلن من قبل رئيس الجمهورية كان متسقا منذ البداية مع رؤية النظام الجديد من قضايا التنشئة السياسية للطلاب، فيعلن منذ البداية انه لا سياسة فى التعلـيم. ومع هذا الاتساق يقع الخطاب فى فخ الذات حيث يصر على إعطاء نماذج حية من تاريخه ونضاله السياسى وما تكبده أثناء دراسته وبعد تخرجه وانضمامه للجيش للعمل به، إلا أنه يحاول ان يبرر هذا العمل السياسى بأنه عمل ضـد الاحـتلال، وعليه فإنه لا يجوز المشاركة السياسية فى هذه المرحلة.

وقد يكون من سوء حظ القيادة السياسية فى هذه الفترة هو صعودها إلى الحكم فى ظل ظروف سياسية ومجتمعية شديدة الصعوبة، حيث تسلم الحكم بعـد نكسة حاقت بالمجتمع المصرى وأدت إلى انكساره يتطلع الجميع إلـى الخـروج منها، وزاد من حدة الأزمة وفاة الزعيم جمال عبد الناصر، والتى كانـت وفاتـه المفاجئة بمثابة نكسة أخرى على المستوى المعنوى للمجتمع المصرى.

ولتوضيح ما سبق نفرد ما جاء على لسان الخطاب السياسى حول التنشئة السياسية فى المناسبات المختلفة التى خاطب فيها أوضاع الطلبة والتـى كانـت تستحوذ على معظم الخطاب السياسى موضحين فيها رؤيته ومن ثم ما جاء مـن

إجراءات إزاء ردود الفعل الطلابية المتمثلة فى العديد من المظاهرات تعبيرا عن مشاعرهم واتجاهاتهم إزاء الحقبة السياسية الجديدة. ويمكن القول أن هذه المشاركات السياسية ومحاولات التعبير عن الرأى من قبل الطلاب ما هى إلا نتاج تربية سياسية وتنشئة تم غرسها فى الشباب طوال ثمانى عشر عاما منذ قيام الثورة وحتى وفاة الرئيس جمال عبد الناصر، وإن كانت تعرضت لهِزة عام ١٩٦٨ إبان مظاهرات الطلبة والعمال عام ١٩٦٨.

وفى عام ١٩٧٢-١٩٧٣ عاود الطلاب مرة أخرى نشاطهم حيث كانت الأوضاع المعيشية والتعليمية دافعاً لإحداث عدداً من الإضرابات بغرض تحسين أوضاعهم المهنية والوظيفية المستقبلية فى الوقت الذى لعبت فيه القضايا الوطنية والنظام الاجتماعى السياسى دور المحرك الرئيسى لنشاطهم للضغط على السلطة الحاكمة لاستعادة كرامة البلاد، والذى طالما ما نادى بأن عام ١٩٧١ هو عام الحسم ومر عام ١٩٧١ بدون أى إجراءات حول ما وعد به الخطاب السياسى وبالتالى استمرت الإضرابات حتى أخذت شكل الثبات اليومى، وإن كان هناك فترات لتصعيد هذا النشاط(١٤٤).

ويحاول الخطاب السياسى امتصاص غضب الطلبة إزاء هذه المواقف ليعلن تفهمه لما يمر به الطلبة من تمزق وعليه فإنه مقدر تماما ما يدور فى أذهانهم، ويجد لهم المبرر لذلك فيعلن "أقدر تماما التمزق اللى فى طلبتنا وفى شبابنا"، " كنت طالبا قبل كده فى الجامعة" ، " الناس اللى فى الجامعة دول طلبتنا فى النهاية" وعلى الرغم من العبارات المهادنة المحاولة تفهم ما يمر به الطلبة فإنه يعود مرة أخرى إلى استنكار ما حدث من قبل الطلبة ووصفهم بأنهم من ذوى الاهتمامات الخاصة، وإن كان يصفهم بأنهم طلبة لهم ألوان معينة، وهو يقصد هنا الطلبة الماركسيين "عقدت مؤتمرات بكليات الاقتصاد والآداب والعلوم بإيعاز من طلبة لهم ألوان معينة" "تميز التحرك فى جامعة عين شمس بسيطرة العناصر اللى أنا قلت إن لها ألوان معينة"، " دعا بعض الطلبة ذوى الميول برضه

بكلية هندسة إسكندرية"، ويستمر الخطاب السياسى بوصف الأحداث الطلابية ونعتها بأنها لا تعبر عن مجموع الطلبة، وإنما هى كما ورد مجموعات ذات توجهات أيدلوجية معينة ثم يصف هذه المجموعة بأنها قلة منحرفة، بينما القاعدة الطلابية سليمة، وأن هذه القلة المنحرفة تحاول أن تجتذب باقى العناصر الطلابية، وفى نبرة استنكار يشوبها الاستخفاف عن هذه الحركة الطلابية يعلن " هى دى بقى الحركة الطلابية اللى بيقولوا عليها" ويحاول الخطاب السياسى أن يصبغ ما حدث بمنافاته بالتقاليد الاجتماعية والأسرية؛ حيث يشبه أستاذ الجامعة بالأب، وهو فى الواقع لا يرسل الخطاب فقط إلى الطلبة وإنما أيضا لأولياء أمور الطلبة من خلال ما أعلنه "اللى ما يحترمش أستاذه يبقى ما بيحترمش أبوه" وتستمر نبرة ولى الأمر مسيطرة على كافة الخطاب السياسى طوال فترة الحكم باعتبارها من أخلاقيات القرية الواجب التمسك بها وهنا تكون لغة الخطاب ضمنيا نوعا من الأمر والمثول والطاعة عكس ما اعتاد عليه الطلبة فى الخطاب الناصرى؛ حيث كان دائما يستخدم ضمير المخاطب "أنتم"، "أيها الأخوة" والتى تعكس المشاركة فى المواقف المختلفة بينما تعنى الأولى وكما سبق القول ضرورة تلقى الأوامر والطاعة لها. وهو ما كان يرفضه الطلبة باعتباره أداة لردع طلباتهم وليس الأخذ بمبدأ المشاركة.

وفى تصعيد للغة الخطاب يعلن أنه لا مكان لممارسة السياسة داخل مؤسسات التعليم حيث أنه خصصت فقط للتعليم "فيعلن "الطالب طالب علم"، "الدولة فى حاجة إلى كل دقيقة من وقت الطالب"(١٤٥)

ولم يكتف الخطاب بهذه النبرة العالية من الاستنكار ورفض ما قام به الطلبة إلا أنه يلوح بمجانية التعليم كورقة لتهديد الطلبة ومنعهم من المشاركة السياسية "اللى ما يحترمش دول يبقى ما يحترمش أبوه يبقى لا يستحق أن ترعاه الدولة وأنا بأقولها صراحة، ومستعد أن أواجه فى هذا تمام المواجهة أما من

يطلب العلم أهلا وسهلا، الدولة بتصرف، عملت مجانية التعليم لكى تتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن أن يتمتع بالفرص المتكافئة"(١٤٦).

وتأكيدا على ما سبق يضيف الخطاب السياسى أن حق الطالب فى المشاركة يقتصر على الانتهاء من دراسته "الطالب شأنه شأن كل مواطن فى البلد له الحق فى أن يشارك فى أمور بلده بتخلص الدراسة"(١٤٧).

ويعود الخطاب السياسى ليصف ما يدور فى الساحة بالخروج عن القيم والتقاليد الواجب توافرها لبناء دولة العلم والإيمان، والتى يصف فيها الإيمان بأنه احترام القيم، وهنا يوظف مفهوم الإيمان وفقا للحظة إنتاج الخطاب.

وفى محاولة للشد والجذب يعود الخطاب ليؤكد إيمانه وتقديره لمعاناة الطلاب حيث يذكر " أنا مؤمن بدور الطلبة ومعاناتهم، مؤمن بهذا تمام الإيمان لأنى عشته كطالب قبل كده"(١٤٨) ومع ذلك يعود الخطاب إلى لهجته الأولى من استنكار الحركة الطلابية ووصف القائمين بها بأنهم ليسوا فقط قلة منحرفة بل يتعدى الوصف إلى مرحلة الجنون حيث يقول "كل الدنيا ما تيجى تهدى وكل ما يقولوا لى أقول لهم سيبوا الأولاد حيهدوا، العقلاء حيطردوا المجانين اللى فيهم"(١٤٩) ويستمر الخطاب فى أسلوب التهديد والوعيد والاستنكار والإهانات المختلفة للعناصر الطلابية المشاركة فى الإضرابات السياسية بالجامعة.

إلا أن ما طرحه الاتحاد الاشتراكى من رأى حول الأحداث الطلابية كان عكس رؤية الخطاب السياسى حيث وصفها السكرتير الأول بالاتحاد بأنها حركة صحية فى مجموعها، وتعبر عن رأى القاعدة الطلابية، وأن الأسئلة التى طرحت لم تعبر فقط عن الطلاب، كما أكد الاتفاق مع القرارات الطلابية، وأن هذه الحركة وجدت استجابة من التنظيم السياسى ولم يحدث إهمال لها، ويضيف سيد مرعى إيضاح للحق يجب محاسبة موقفنا قبل محاسبة الشباب"(١٥٠).

وعلى الرغم من انتصارات أكتوبر ١٩٧٣، فإنه لم يكن إلا بمثابة هدوء نسبى للنشاط الطلابى الذى ما لبث أن عاد من جديد لما استشرفه من سياسات

النظام الجديد، واتجاهه نحو الولايات المتحدة الأمريكية، والذى واكبه تغير فى نظاميه السياسى والاقتصادى، مما أسفر عن ظهور خمسة تجمعات طلابية داخل الجامعة وهم، اليسار الراديكالى، والذى اتسم بالتوجه الماركسى، واليسار الناصرى، والأصوليون الإسلاميون ثم اليمين الأيديولوجى، والذى وجد فى التوجه الجديد ما يتفق مع اتجاهاته.وأخيرا مؤيدى النظام.

ومرة أخرى يجد الخطاب السياسى نفسه فى مأزق ليس فقط أمام الطلبة الماركسيين والذين وصفهم بأنهم ذوى ألوان معينة، بل أيضا أمام الطلبة الناصريين والأصوليين ثم اليمين الأيدلوجى. لينفجر الوضع من جديد مع بداية العام الدراسى فى ١٩٧٥/١٩٧٦ ليعلن مرة أخرى الخطاب السياسى رفضه واستهجانه عما بدر من الطلاب مستخدما نفس الأسلوب السابق فى مواجهة الطلاب المتظاهرين ونعتهم بأنهم قلة منحرفة وشرذمة لا تمثل القاعدة الطلابية، وعلى الرغم من تعدد الاتجاهات الأيدلوجية داخل الجامعة، إلا ان الخطاب أصر على وصف الطلبة بأنهم من نفس الإتجاهات الملونة التى سبق وأن تظاهرت وتم القبض عليها عام ١٩٧٢. وفى هذه المرة يوجه الخطاب السياسى لأولياء الأمور الرسالة واضحة ومباشرة حيث يعلن" لازم أولياء أمورهم يعرفوا الحقيقة ويسمعوها زى الطلبة ما بيسمعوها"(١٥١).

ويناقض الخطاب نفسه حيث يعلن "ما فيش اعتقال لكن الإفراج عن الطلبة المعتقلين .." "تحت شعار الطلبة المعتقلين" ، "ولادنا بتتهزوا قلت لهم اقفلوا الجامعات"، "كنت سعيد جدا لما لجنة تقصى الحقائق طلبت أن تؤجل الجامعة"(١٥٢). وهنا يلجأ الخطاب السياسى لأسلوب المراوغة فى محاولة لشرح ما اسماه بالحقائق للطلبة، وأولياء الأمور. كوسيلة مرة أخرى للضغط على الطلاب.

وعلى الرغم من أن نبرة الخطاب تبدى تفهما مع الاتحادات الطلابية إلا أنه يعلن أن محاولات الطلبة المتظاهرين تسعى لسحب الثقة من الاتحادات الطلابية "حيسحبوا الثقة من الاتحادات الطلابية"، استطاعوا أن يتهموا اتحادات

الطلبة"[153]، ويظل الخطاب مستمرا بنفس النهج الذى سار عليه طوال الفترات السابقة.

إلا أن هذه التهديدات لم تستطع كبح جماح الطلبة فى التعبيرعن رفضهم لما يجرى فى السلحة من التهادن مع الولايات المتحدة الأمريكية التى طالما ما تعلموا أنها العدو الأول فى المنطقة، وما أعلنه الخطاب السياسى عن الانفتاح الاقتصادى، وهى بمثابة الضربة الثانية للنظام الاشتراكى الذى نشأوا فى كنفه الأمر، الذى أدى بكل من الطلبة اليساريين، والناصريين فى التركيز على تنظيم حركتهم على اللجان العامة فى كل جامعة تحت شعارات سياسية واضحة؛ حيث كانت الاتصالات مع الولايات المتحدة الأمريكية، والغرب هى العامل الأساسى الذى كان أسباب معارضه اليسار للنظام الحاكم.

إلا أنهم وجدوا صعوبة بالغة خاصة أن البلد كانت تعيش فرحة نصر أكتوبر، إلا أن تذمر الطلاب فى بورسعيد ١٩٧٤، ومظاهرات عمال حلوان ١٩٧٥، كانت الطريق الممهد لاستعادة النشاط الطلابى، والذى استمر ثلاثة أشهر مما ساعد على وجود تنظيم مستقل لهم عام ١٩٧٥؛ ويعتبر نادى الفكر الاشتراكى، والذى يعتبر من أهم إنجازات الحركة الطلابية، والتى ركزت على النقاط التالية :

١. أن الإمبريالية الأمريكية وإسرائيل هما العدو المباشر للشعب، ومن ثم رفض كافة السياسات الاستسلامية مثل قرار ٢٤٢، واتفاقيتى الفصل الأولى والثانية، لمؤتمر جنيف.

٢. إن الإطاحة النهائية بالسيطرة الاستعمارية لن تأتى ثمارها إلا من خلال حرب تحرير شعبية تشارك فيها الجماهير مع القوات النظامية[154].

وقد واكب نادى الفكر الاشتراكى، جماعة أنصار الثورة الفلسطينية بجامعة القاهرة، ونادى الفكر الناصرى،.ولأول مرة اتفقت الفصائل الثلاثة على

الاجتماع في أسبوع الجامعة والمجتمع، إلا أن الجماعة الإسلامية قد انسحبت، واستمر الباقين في أسبوعهم(١٥٥) ، والذى انتهى بوثيقة يطالبون فيها :

١. إلغاء القوانين المقيدة للحريات السياسية.

٢. رفض سياسة الانفتاح.

٣. رفض السلطات المتعددة المخولة لرئيس الجمهورية.

٤. رفض السياسات الاستسلامية للغرب.

إلا أنه لم يتم الموافقة على الوثيقة، والتى قوبلت بهجوم عنيف من الرئيس السادات، وركز فيها على انتقاداته الشديدة على اليسار، وقد زاد من حدة الموقف الانتفاضة الشعبية في يناير ١٩٧٧، والتى أرجع أسبابها إلى الطلبة اليساريين، ونعهتم بالشرذمة تارة والخوارج تارة أخرى(١٥٦)، ويعلن " بدءوا ما يسمى بلجنة الطلبة" لجنة من الطلبة وبعدين لجان بره" "إننا نحمى مجتمع الجامعة من الشراذم" "في كلية الهندسة شوية شراذم في كلية الحقوق، وفي كلية التجارة ٢٠٠ طالب" (١٥٧).

وهنا يجد الخطاب السياسى الفرصة متاحة أمامه لتعديل اللوائح وإعادة حرس الجامعة مرة أخرى حيث يعلن "عايز أمنع اللى جاى من خارج الجامعة يدخل الجامعة"، " قلت ينشال حرس الجامعة، لكن الوضع إننا نحمى مجتمع الجامعة"(١٥٨).

ومن الجدير بالذكر أن هذه الحركة قد حظت بتأييد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأحزاب المعارضة؛ مما أسفر عن إضافة بند جديد إلى لائحة اتحاد الطلبة يقضى بإبعاد غير الطلاب من مجالس الاتحاد، وإعادة تنظيم الاتحاد على مستوى الجامعة، كما أعلنت استعدادها لتعديل نظام الجامعات.إلا أنها لم تستطع أن تحقق نجاحاً فيما يتعلق بحرس الجامعة(١٥٩) ، حيث ظل حتى وقتنا هذا

ولم تقتصر الحركات المناهضة لبعض الأنظمة السياسة والاقتصادية على الطلاب، وإنما كان هناك عددا من الأساتذة ذوى التوجهات السياسية المختلفة،

والذى اتهمهم الرئيس فى خطابه السياسى بالمرض العقلى تارة، وبأنه محرض للطلبة تارة أخرى ليضع قيودا بالتالى على أعضاء هيئة التدريس بجانب الطلاب، حيث يعلن "كان هناك أحد الأساتذة مصاب بحالة عقلية وكان مبعدا عن الجامعة ضبط متلبسا يحاول إثارة الطلبة(١٦٠).

ومع عام ١٩٧٩ ومع اشتعال المظاهرات داخل الجامعة مرة أخرى إزاء اتفاقيات السلام مع إسرائيل يعود مرة أخرى الخطاب السياسى لاستخدام نفس الأسلوب فى قمع المظاهرات، ودحض أى تعبير عن أراء الطلاب فى المواقف السياسية المختلفة، ويجمع الخطاب فى هذه المرة كل من الطلبة وأساتذة الجامعات والعمال حيث يعلن "إن المكان ده فى مادة متفجرة هى الجامعة والعمال"(١٦١) ، ويحظر الخطاب السياسى بشكل قاطع بمنع الممارسة السياسية داخل الجامعات حيث يعلن " لا تمارس الجامعات أى سياسة" " فى الجامعة يطلب العلم والبناء الداخلى"(١٦٢).

وإزاء المواقف السابقة تمر عمليات المشاركة السياسية للطلاب من خلال الاتحادات الطلابية بالعديد من التغيرات التى شهدها الخطاب الرسمى من خلال لوائح الاتحادات الطلابية الثلاثة التى تلت أحداث ١٩٦٨ ، ١٩٧٥، ١٩٧٦، وأخيرا ١٩٧٩ والتى نتعرض إليها بشىء من التفصيل.

فمن المعروف أن الاتحادات الطلابية لم تكن وليدة الثورة؛ حيث كانت هناك محاولات منذ عصر النهضة التعليمية الحديثة فى مصر تحت مسمى الأندية الطلابية، والتى اتخذت أول صورها فى عهد مصطفى كامل عام ١٩٠٦.

وبرز مسمى الاتحادات الطلابية فى الجامعة لأول مرة عام ١٩٢٨ حيث وافق مجلس جامعة فؤاد الأول على إنشاء اتحاد طلاب الجامعة بغية تنظيم الحياة الاجتماعية للجامعة المصرية، وصدرت فى هذا الشأن أول لائحة تنظيمية عام ١٩٣٦(١٦٣). إلا أن هذه الاتحادات قد توقف عملها فى عام ١٩٣٩ظن إلى أن استأنفت مرة أخرى عام ١٩٤٦ وحتى عام ١٩٥٢ (١٦٤).

وقد مرت اللوائح المنظمة للاتحادات الطلابية بعدد من التغيرات، والتى تعكس فى مضمونها كفالة حرية الاتحادات، أو بين سيطرة النظام الحاكم ومدى تدخله وتحجيم هذه الاتحادات أو استقطابها وتبعيتها لجهات معينة من الدولة والخضوع لأوامرها. ولكى يتضح دور الخطاب السياسى للتعليم فى رؤيته للأنشطة الطلابية السياسية والثقافية يتطلب الأمر النظر فى اللوائح الطلابية المختلفة فى الأعوام السابقة الذكر، والتى خبرت أحداثا طلابية احتلت معظم الخطاب السياسى فى التعليم فى هذه المرحلة.

أولاً ما جاء بالتعريفات للوائح المختلفة:

لائحة ١٩٦٨: عرفت اللائحة الاتحادات الطلابية بأنها التنظيمات الجماهيرية التى تقود العمل الطلابى بالجامعات والمعاهد العليا وتقوم على تنظيم وكفالة ممارسة العمل الطلابى (١٦٥).

لائحة ١٩٧٥: اتحادات الطلاب هى التنظيمات الجماهيرية التى تقود الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا، وتقوم على تنظيم وكفالة ممارسة النشاط(١٦٦).

لائحة ١٩٧٦: الاتحادات الطلابية هى التنظيمات الجماهيرية الشرعية الوحيدة لطلاب مصر، ويمارسون من خلالها كافة الأنشطة الطلابية الاجتماعية والرياضية والفنية والسياسية، وهى التى تقود الطلاب بالجامعات، وتقوم على تنظيم وكفالة ممارسة النشاط الطلابى وترعى مصالحهم وهى ممثلهم الوحيد أمام الجهات المعنية (١٦٧).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن هناك اتفاقا بين كل من لائحة ١٩٦٨، ولائحة ١٩٧٥ فى التعريف إلا أن الأخيرة قد أسقطت العمل الطلابى واستبدلته بالنشاط الطلابى.

أما فى لائحة ١٩٧٦ فقد اعتبرت الاتحادات الطلابية هى الممثل الشرعى الوحيد لطلاب مصر، والتى من خلالها تُمارس كافة الأنشطة الطلابية المختلفة.

ومن التحليل المبدئى للتعريف الأخير نجد أنه ناقض ما قد تم الاعتراف به من دور اللجنة الوطنية العليا لطلاب جامعة القاهرة عام ١٩٧٢ باعتبارها الممثل الشرعى للطلاب؛ والذى كان انعكاسا لفشل اتحاد الطلاب فى التعبير عن رأى الطلاب آنذاك. والذى وصف بانحرافه وعجزه وتبعيته الكاملة لجهات معينة من الدولة(١٦٨)

ثانيًا: أهداف الاتحادات الطلابية:

اتفقت اللوائح الثلاثة لعام ١٩٦٨، ١٩٧٦،١٩٧٥ فى معظم الأهداف من حيث الكم أو المضمون، إلا أن لائحة ١٩٦٨ قد أفردت أهدافا أكثر تأكيدا على أهمية الاتحادات الطلابية من حيث المسئوليات؛ فقد أوضحت فى الهدف الخامس دورها فى وضع وتنظيم المشروعات والبرامج القومية التى تخدم الدولة. كما خولت لها مسئولية وضع وتنظيم برامج إعداد قادة الاتحادات الطلابية وتنظيم مشروعات الخدمة العامة، معسكرات العمل الدولية، إلا أنها قد أعطت الحق للاتحاد الاشتراكى فى اختيار رواد الشباب من الطلاب.

أما ما ورد فى لائحتى ١٩٧٥، ١٩٧٦ فقد كانتا أكثر انفتاحا حيث أعادت للطلاب هيمنتهم على مجالس الاتحادات وخصائص الطالب الممثل كرئيس للاتحاد؛ حيث خولت له مسئولية تحضير جدول الأعمال. كذلك فقد أعطت لائحة ١٩٧٦ الحق للطلاب فى التعبير عن آرائهم تجاه ما يجرى من أحداث سياسية وقومية، هذا بالإضافة إلى أن لائحة ١٩٧٦ قد أعطت بعدا أخر يتعلق بتعميق الديموقراطية والمفاهيم الدينية عند الطلاب وتدعيمها بالأساليب الدينية المختلفة؛ وهى تحاول هنا ضرب الاتحادات الطلابية والتى سيطر عليها الطلاب ذوى الاتجاهات الناصرية واليسارية. ومن هنا نشطت الجماعات الإسلامية والتى لاقت استحساناً وعوناً من الحكومة لضرب التيارات الأخرى.

وبالرجوع للائحة ١٩٧٩ نجد أنه عاد مرة أخرى. واستبدله بتنمية المهارات الروحية والوعى الوطنى والقومى بين الطلاب، وقد يكون التواجد الأصولى الإسلامى بين صفوف الحركات الطلابية والتى بدت تشكل خطرا وخاصة بعد زيارة الرئيس السادات إلى القدس وراء استبدال هذا الهدف. كذلك يلاحظ أنه انتفى الهدف السياسى واكتفى بالوعى الوطنى دون الممارسة السياسية.

ثالثًا: لجان الاتحادات:

اشتركت اللوائح الثلاث الأولى فى تشكيل لجانها بينما اختلفت فى لائحة ١٩٧٩، حيث استبدلت لجنة النشاط السياسى الثقافى بلجنة النشاط الثقافى الفنى؛ مما يعكس رفض الخطاب السياسى للأنشطة السياسية داخل الجامعة وهو ما أكد عليه فى عام ١٩٧٩.

أما من حيث اختصاص اللجان المختلفة فقد اشتركت بشكل عام فى اللوائح الثلاث الأولى بينما اختلفت أيضا فى لائحة ١٩٧٩ حيث ركزت اللوائح الثلاث الأولى على:

- تنظيم المحاضرات والمناظرات والندوات وإصدار المجلات والنشرات التى من شأنها تعريف الطلاب بما يجرى من أمور داخل البلاد وخارجها.
- تعريف الطلاب خصائص المجتمع العربى واحتياجات تطوره ودعم دور الشباب الجامعى فى العمل على تحقيق أهداف الوطن العربى.

بينما اكتفت لائحة ١٩٧٩ بتنظيم أوجه النشاط الثقافى الذى يقوم بتعريف الطالب بخصائص المجتمع واحتياجات تطوره، والعمل على تنمية الهوايات الأدبية للطلاب، وتنمية المواهب الفنية المختلفة.

ويتضح من التحليل الموجز السابق حرص لائحة ١٩٧٩ على إلغاء الدور السياسى واقتصاره على الجانب الأدبى والفنى، كذلك انتفى البعد القومى، الأمر الذى يعكس الوضع السياسى العام إزاء العرب بعد اتفاقية كامب ديفيد. إلا أنه يقع فى تناقض مع ما جاء فى ورقة تطوير وتحديث التعليم فى الذاتية الثقافية العربية

والحرص على البعد القومي، وهو من الأمور التى تجعل الهـوه بـين منطـوق الخطاب الرسمي وبين ما يتضمنه عند الخروج به إلى حيز التنفيذ؛ الأمـر الـذى يخلق صراعا فى نفوس الطلاب ومن ثم يفقدهم الثقة فى الخطـاب بشـكل عـام سواء السياسى أو التعليمى.

رابعاً: الانتخابات وحق الترشيح:

اتفقت اللوائح الثلاث الأولى بشكل عام فيمـا يخـص شـروط الترشـيح لعضوية الاتحاد، بينما أضيف شرطا فى لائحة ١٩٧٩ فحواه ألا يكون المرشـح من قد سبق الحكم عليه فى عقوبة، أو تقرر إسقاط عضـويته أو وقفهـا بأحـد الاتحادات الطلابية أو لجانها. وهنا يحاول الخطاب منع أى من نشطاء الحركـات الطلابية فى الفترات السابقة من إعادة انتخاب نفسه مرة أخرى.

كذلك فقد قصرت اللائحة الانتخابات على الكليات والمعاهد، ويلغى تنظيمه على مستوى الجمهورية ومستوى الجامعة، وجعلت مجلس الاتحادات مكونا مـن الطلبة والأساتذة والإداريين، كما حددت نسبة الطلاب من أعضاء المجلس بمقدار ٥-٧ الأمر الذى أفقد الطلاب حماسهم واهتمامهم بانتخابات الاتحادات.

كذلك فقد اختفت المادة ٣٣٧ والتى أعطت عميد الكلية أو المعهد الحـق فى تعيين مجلسا لإدارة شئون الاتحاد، وإعطاء الحق لرائد هذا المجلس ولأمينـه سائر حقوق العضوية فى مجلس تنسيق الأنشطة الطلابية بينما كان فى اللـوائح الثلاث الأولى كمراقب وليس له الحق فـى الترشـيح أو الانتخـاب للمسـتويات الأعلى.

دور الأمن فى الجامعة

تناولنا ما جاء فى الخطاب السياسى من تهديدات لإعادة الحرس الجامعى تحت مسمى حماية المجتمع الجامعى من الشراذم التى تقحم نفسها بين صـفوف الطلاب فى الجامعة، وعليه فقد نصت المادة ٣١٧ من لائحة ١٩٧٩ على " تنشأ

فى كل جامعة وحدة للأمن الجامعى تتبع رئيس الجامعة مباشرة، ويكون أفرادها زى خاص يحمل شعار الجامعة ويصدر بطريقة تشكيلها واختصاصاتها. وبتحديد الاعتمادات المالية التى يطلب إدراجها بموازنات الجامعة قرار من رئيس المجلس الأعلى للجامعات"

كذلك فقد أضافت لائحة ١٩٧٩ فى المادة ٣٣٢ أحقية رؤساء الجامعات أو نوابهم أو عمداء الكليات أو المعاهد أو وكلائها بحسب الأحوال إيقاف أى قرار يصدر عن مجلس من مجالس الاتحادات أو لجانها يكون مخالفا للتقاليد الجامعية، الأمر الذى يقيد من حرية الاتحادات فى إبداء الرأى أو اتخاذ قرار، هذا بالإضافة أنه لم يحدد ماهية التقاليد الجامعية، والتى تترك لأهواء من لهم سلطة إيقاف هذه القرارات[١٦٩].

ومع عام ١٩٨٠ كان الأصوليون الإسلاميون لا يشكلون أكثر من ١٠% من عدد الطلاب داخل الجامعة ، ولكن على الرغم من هذه النسبة إلا أنهم كانوا الأفضل، وكان من بين صفوفهم عدداً من الطالبات من كليات القمة مثل كلية الهندسة، والتى شهدت أقوى الفصائل اليسارية[١٧٠].

وفى نهاية عصر السادات ، لعبت جامعة أسيوط دوراً هاماً فى الحركة الطلابية الأصولية الإسلامية مما أدى إلى توقف الدراسة بالجامعة فى نوفمبر ، ومن ثم اعتقل عدد كبير من الطلبة.

كذلك ساعدت هذه الحركة على ظهور عدد من الجماعات مثل جماعة شباب محمد، والتكفير والهجرة، ومنظمة الجهاد، والتى كانت وراء مقتل السادات عام ١٩٨١[١٧١].

أظهر العرض السابق التغير الملحوظ فى الخطاب السياسى من حيث نظرته لمفهوم التنشئة السياسية والتى كانت الثورة تعمل منذ بدايتها على استقطاب الشباب وتنشئتهم على مبادئ الثورة، وعلى الرغم من أحداث ١٩٦٨، فإن النظام الحاكم آنذاك حاول أن يمتص غضب الطلاب واستقطابهم مرة أخرى

والذى اتضح جليا فى مشاركتهم فى اجتماعات الاتحاد القومى. إلا أن تغير هيكل المشاركة ومساحة الديموقراطية التى كانت مخولة لهم تغيرا حادا خلق من الطلاب طاقة غاضبة متعددة الاتجاهات والتيارات الفكرية والتى شهدت عنفا فيما بينهم، وما لبث هذا العنف أن اتجه مباشرة للتصدى للسلطة ذاتها لتنتهى باغتيال رئيس الجمهورية.

المحور الثالث: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم القومية العربية

بدأ الاختلاف بين الخطاب السياسى الناصرى والخطاب السياسى الساداتى فى التعليم من حيث رؤية كل منهما للقومية العربية، وفى حين كانت القومية العربية تشغل القاسم الأكبر من الخطاب السياسى الناصرى، إلا أنها لم تلقَ نفس الاتجاه فى الخطاب الساداتى؛ حيث لم تكن قضية القومية العربية ذات بعد حقيقى فى الخطاب سواء فى الفترات الأولى من حكمه أو فى السنوات الأخيرة، والتى تلت اتفاقية كامب ديفيد . وبالتبعية انعكس هذا التصور على الخطاب التعليمى الرسمى كما ورد فى بيانات الحكومة سواء على لسان رئيس الوزراء أو على لسان وزير التعليم بجانب أوراق ووثائق السياسة التعليمية.

ولتبيان ما سبق نتعرض بشكل تفصيلى للرؤى المطروحة فى الخطاب الرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٧٠- ١٩٨١ م.

ففى عام ١٩٧٢ ومع قيام اتحاد الجمهوريات العربية ظهرت مفردة دالة على القومية العربية لأول مرة فى الخطاب السياسى للتعليم حيث عبر عنها "وضع سياسة تعليمية وتربوية تهدف لبناء جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن"[١٧٢].

وتعود المفردة الدالة مرة أخرى فى الظهور عام ١٩٧٢ حيث يعلن الخطاب السياسى التزام مصر بالتوسع فى التعليم "التزامنا الأدبى أمام شقيقاتنا العربية تفرض علينا دائما التوسع فى التعليم"[١٧٣]. ويعود مرة أخرى للتعبير عن

القومية العربية " أتوجه بالشكر إلى المعلمين فى الوطن العربى.. الذين نعقد عليهم الآمال فى تنشئة جيل عربى قادر"(١٧٤).

هذا وقد خلت أوراق السياسة التعليمية لعام ١٩٧٢/١٩٧١ من تناول موضوع القومية العربية على الرغم من إعلان دول الاتحاد باستثناء ما تناولته عند تعرضها للمناهج بأنه تم تعديل المناهج وفقا لميثاق طرابلس(١٧٥).

وفى عام ١٩٧٣ عرض الخطاب الرسمى مبادئ السياسة التعليمية الجديدة والتى تتلخص فى :

١. تكوين الدارس العربى فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه المتعددة تكوينا سليما عقليا وجسمانيا واجتماعيا وقوميا ودينيا.

٢. إعلاء التراث القومى والثقافى والحضارى وتأهيل قيم المجتمع الجديد.

ولم يتعرض الخطاب الرسمى عند مناقشاته لاتجاهات السياسة التعليمية فى مجال التطبيق إلى كيفية تكوين الدارس، أو كيفية إعلاء التراث القومى(١٧٦).

وفى عام ١٩٧٤ ومع إعلان المنهاج الجديد للدولة المصرية تعرضت ورقة أكتوبر لضرورة مشاركة مصر مع الدول العربية مجالات البحث العلمى والتكنولوجى حيث يعلن "أننى لأتمنى، فوق جهدنا المصرى فى هذا المجال أن تتم جهود عربية مشتركة، يمكنها أن تعطى التقدم الذاتى فى هذا المجال دفعة قوية" ويضيف لقد عاش العالم عدة قرون يملكون فيها ناصية العلم، وكانت أوربا تنقل عنهم. وقد ظلت كتب المؤلفين العرب تترجم إلى اللاتينية وتدرس فى الجامعات الأوربية حتى القرن السابع عشر. ومعنى هذا أن الإنسان العربى قادر على الإنتاج الأصيل إذا تهيأت له الظروف المواتية(١٧٧).

وفى نهاية علم ١٩٧٤ يوجه الخطاب السياسى كلمة لطلاب المدارس الثانوية والفنية فحواها " عليكم أن تكونوا نماذج مشرفة للإنسان العربى"(١٧٨)، هذا وقد خلت أوراق السياسة فى هذه الفترة من التعرض للمفردات القومية العربية ودلالتها.

وفى عام ١٩٧٥ يعلن الخطاب السياسى للمعلمين "أنكم قادرون على البذل والعطاء.. تحرير الأرض العربية واسترداد حقوق شعب فلسطين" (١٧٩).

وظل الخطاب الرسمى للتعليم والمتمثل فى أوراق السياسة التعليمية بعيدا عن مفردات القومية العربية وبناء الإنسان العربى حتى عام ١٩٨٠، حيث أعلن الوزير فى ورقة تحديث وتطوير التعليم، والتى شهدت لأول مرة حوارا قوميا إكسابها الشرعية - تعرضت له الدراسة فى موضع سابق من هذا الفصل- وفى عرضها للمبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم، وفى المبدأ الثالث يؤكد الخطاب على التعليم فى إطار الذاتية الثقافية العربية، ويستطرد فى شرح المبدأ حيث يرى أن مصر قد تجاوزت مرحلة اكتشاف ذاتها، وتحديد هويتها، فطبيعتها عربية إسلامية بما تحويه من تراث عظيم، ولغة وقيم دينية وخلقية أصيلة، وطلب مستمر للعلم، وكفاح من أجل التحرر السياسى والاقتصادى، وأمال واسعة فى الحرية والتقدم، بجانب الحفاظ على التراث واللغة والقيم وروح الجهاد والاجتهاد وبناء القدرة الذاتية العربية العلمية والتكنولوجية التى تجعل الأمة العربية قادرة بالفعل على التقدم (١٨٠).

ويلاحظ من تأكيد الخطاب فى أربع عبارات تعكس حرص الخطاب على تأكيد الذاتية العربية وانتماء مصر إلى الأمة العربية محاولا إعطاء البراهين على هذه الذاتية العربية، وهو من الأمور التى لم تظهر فى الخطاب الرسمى للتعليم طوال فترة السبعينيات. والذى يمكن أن يكون مرجعه هو ما شنته الدول العربية من هجوم عنيف على مصر فى أعقاب معاهدة السلام المنفردة التى وقعتها مصر مع إسرائيل عام ١٩٧٨، محاولة فى ذلك لكسب الرأى العام المصرى والرأى العام العربى.

ويلاحظ من التحليل السابق أن الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١ قد اتسق إلى حد كبير مع ما طرحه الخطاب السياسى فى هذه الفترة لكل من المفاهيم الثلاثة " التعليم،و التنشئة السياسية، والقومية

العربية، محور الدراسة. ومن الجدير بالذكر أن الخطاب السياسي منذ عام ١٩٧٦ د اعتمد في مفرداته على الخطاب الرسمي لوزير التعليم، في حين أنه ركـز فـي عام ١٩٧٧ على منطلقات الجهات الدولية والبنك الدولي حول مفهـوم التعلـيم، والخاص بتطبيق نظام التعليم الأساسي وتمهين التعليم، كذلك فقد اتضحت تبعيـة كل من الخطاب السياسي والرسمي على رؤى البنك الدولي والمؤسسات الدوليـة حول نظرته إلى التعليم العالي والفني وهو ما وضحته الدراسة سلفا.

وبالتالي فقد ظهر الخطاب التعليمي بمسـتوياته (السياسـي والرسـمي) كخطاب تابع منذ منتصف السبعينيات، وهي فترة الصلح مع الولايـات المتحـدة الأمريكية، وما أفرزه الانفتاح من أزمة حقيقية في الاقتصاد انعكسـت بطبيعتهـا على التعليم ومن ثم على الخطاب التعليمي فجعلته نظاماً تابعاً غيـر قـادر علـى الإبداع، أو طرح مفاهيم جديدة تجعل كل من الخطابين السياسي والرسـمي فـي علاقة جدلية تفرز أفضل البدائل الممكنة لحلول مشاكل التعلـيم، التـي أصـبحت مشاكل مزمنة في جسد المنظومة التعليمية.

وإذا كان الخطاب التعليمي الرسمي بشقيه غير قادر على خلق طروحـات وبدائل جديدة كان من الضروري أن يكون هناك خطاب آخر يحاول أن يعوض هذه السلبيات، ونعني هنا الخطاب غير الرسمي، والذي ستتعرض لـه الدراسـة فـي الفصل القادم في محاولة للتعرف على ما طرحه الأخير ن رؤى تعليمية وإلى أي مدى اتفقت أو اختلفت مع الخطاب الرسمي للتعليم وإلى أي مدى يمكن الاسـتناد إليه كمشارك في صنع الخطاب التعليمي.

المراجـــع

(١) المركز القومي للبحوث التربوية، وزراء التعليم وأبرز إنجـازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩، ص ص ١٤٢-١٦٠

(٢) ج ع م، مجلس الأمة، المضبطة الحادية عشر ، مجلس الأمة، مضابط الفصـل التشـريعي الأول، دور الانعقاد العادي الأول مج ١بيان وزير التعليم في ١٩٥٧/٩/٥، ص ص ٣٦١-٣٧٨

(٣) المرجع السابق

(٤) خطب متفرقة من عام ١٩٥٣-١٩٥٧ : انظر الملاحق

(٥) ج ع م، مجلس الأمة، مضابط مجلس الشعب في الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

(٦) ج ع م ، هيئة الاستعلامات، تحرير الفرد تحرير للوطن ألقيت في حفل هيئة التحرير ببولاق الذي أقيم لتكريم قيادة الثورة وأبطال التحرير ١٩٥٤/٥/٣١

(٧) ج ع م، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات في التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٥، ص ٣

(٨)____، الهيئة العامة للاستعلامات، لابد من العرق لنرفع مستوى العامل والفلاح ألقيت فـي احتفال نقابة العمال ومستخدمي النقل المشترك بافتتاح دار نقابتهم الجديدة بتاريخ ١٩٥٤/٤/١٩

(٩)____،______، التعليم أحد أهداف الثورة، ألقيت في الحفـل الـذي أقامتـه مؤسسة الأبنية التعليمية بالمدرسة الأولى التي تم إنشاؤها بسوق السلاح في ١٩٥٤/٦/٣٠

(١٠)____، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات، مرجع سابق

(١١)____، الهيئة العامة للاستعلامات، تحرير الفرد تحرير للوطن ألقيت فـي حفـل هيئـة التحرير ببولاق الذي أقيم لتكريم قادة الثورة وأبطال التحرير ١٩٥٤/٥/٣١

(١٢)______وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات...، مرجع سابق، ص ١٣

(١٣)____، الهيئة العامة للاستعلامات، التعليم أحد أهداف الثورة، مرجع سابق

(١٤)____، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات...، مرجع سابق، ص ٢٥

(١٥) خطب متفرقة من ١٩٥٢-١٩٥٩

حول المجتمع الديموقراطي الاشتراكي التعاوني انظر:

ج ع م ، هيئة الاستعلامات، خطاب في عيد العلم بتاريخ ١٩٥٩/١١/١٩

(١٦)ج ع م، وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم في مصر ١٩٥٨-١٩٥٩، ص ١٥

(١٧) المرجع السابق

(١٨) المرجع السابق

(١٩) ح ع م، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، تقرير عن تطوير التربية والتعليم في ح ع م في العام الدراسي ١٩٦٠-١٩٦١.

(٢٠) ـــــــــ، الهيئة العامة للاستعلامات، التعليم أحد أهداف الثورة، مرجع سابق

(٢١) ـــــــ، ـــــــــ، دور الفتاة العربية معسكر المعلمات بالورديان بالإسكندرية في ١٩٥٩/٨/٤

(٢٢) ـــــــ، ـــــــــ، سياسة التربية والتعليم ١٩٦٠-١٩٧٠

(٢٣) ح ع م ، وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم الفني: تجاري، وزراعي، وصناعي، القاهرة، --١٩٦٤

(٢٤) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، مرجع سبق ذكره، القاهرة، د.ت. ص ٢٨١

(٢٥) المرجع السابق، ص ٢٨٤

(٢٦) وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التربية والتعليم إلى مجلس الأمة في دورة الانعقاد الثاني فبراير ١٩٧٠، ص ٣،٤

(٢٧)جريدة الأهرام، ١٦ أكتوبر ١٩٦٨

(٢٨) جريدة الأهرام، ١٩ أكتوبر ١٩٦٨ انظر أيضا سلسلة المقالات المنشورة في حلقات متتابعة في الفترة من ١٤ أكتوبر-٢١ أكتوبر ١٩٦٨

(٢٩) ح م ع،هيئة الاستعلامات، هدف الثورة القضاء على الاستعمار: ألقيت في الاحتفال بذكرى الشهداء بالجامعة في ١٥ نوفمبر ١٩٥٢

(٣٠) ـــــــ، ـــــــــ، نريد أن يؤمن الفرد بنفسه، ألقيت في مهرجان اللغة العربية الذى أقامه طلبة وطالبات الجامعة الأمريكية في ١٣ مارس ١٩٥٣

(٣١) ـــــــ، ـــــــــ، الواجبات والحقوق، معسكر الطلبة بمرسى مطروح

(٣٢)المرجع السابق

(٣٣)المرجع السابق

(٣٤) ح ع م، هيئة الاستعلامات، تحرير الوطن لتحرير النفوس والمشاعر: خطاب ألقي في المؤتمر الوطني بجامعة القاهرة في ٣ ديسمبر ١٩٥٣

(٣٥) ـــــــ، ـــــــــ، لا تتهاونوا في حقوق بلادكم: خطاب ألقي بدار المدرسة الابتدائية بالمنصورة في ١٠ إبريل ١٩٥٣

(٣٦) ـ،ـــ، بين الحاضر والماضي خطاب ألقي في جامعة الإسكندرية في ١٨ إبريل ١٩٥٣

(٣٧) ــ ــ، ـــــــــ، حاربوا الاستعمار: كلمة ألقيت في الملعب البلدي بالإسكندرية لمشاهدة العرض الكبير لمنظمات الشباب في ١٣ ديسمبر ١٩٥٣

(٣٨) ـــــــ، ــــــــــــ، إن الشعب أصبح يدرك الحقائق خطاب ألقي أثناء زيارة الرئيس لأبي قرقاص ليوزع عقود التمليك على المعلمين في ١٩٥٤/٦/٢٥

(٣٩) ــــــــ، ـــــــــــ، التعليم أحد أهداف الثورة، ألقيت في الحفل الذي أقامته مؤسسة الأبنية التعليمية بالمدرسة الأولى التي تم إنشاؤها بسوق السلاح في ٣٠ مارس ١٩٥٤

(٤٠) ـــــــ، ـــــــــــ، لن نعود لعبادة الأشخاص كلمة ألقيت في مؤتمر المعلمين الذي أقيم للاحتفال بعيد الجلاء وتوقيع المعاهدة في ١٩ أغسطس ١٩٥٤

(٤١) ـــــــ، ـــــــــ، الشباب مستقبل هذا البلد: خطاب ألقي بين طلبة جامعة الإسكندرية وأشبال الحرس الوطني في ١٩٥٤/٧/١٨

(٤٢) ـــــ، ـــــــــ، إن الثورة التي اجتثت الفساد ستسير قدما نحو بناء وطن قوي رسالة إلى بعثات الشباب المصري في الخارج يوم ١٩ فبراير ١٩٥٤

(٤٣) ـــــــــ، ــــــــــ، ــــــــــ، لابد أن نعمل في كل مكان: خطاب السيد الرئيس في كلية النصر بفكتوريا بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٤٤) ــــــــ، ـــــــــ، مهمتنا تدعيم بناء البشر خطاب ألقي في معسكر طلبة المعاهد العليا والرواد بكلية الهندسة بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩ لعالم العربي فيه مقومات كبيرة: خطاب السيد الرئيس بكلية الآداب بالإسكندرية

(٤٥) ــ،ـــ، دور الفتاة العربية: خطاب الرئيس بمعسكر الورديان بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩ ،عليكم مسئولية ضخمة كبيرة: معسكر الطالبات بالمكس بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٤٦) المرجع السابق

(٤٧) ج م ع، المركز القومي للبحوث التربوية، وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩ ، القاهرة، ١٩٨٠ص ١٤٦

(٤٨) ج ع م، هيئة الاستعلامات، الشباب يشعر بالمسئولية الملقاة على عاتقه في معسكر الفتوة بأبي قير في ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٤٩) المرجع السابق

(٥٠) ج ع م ، هيئة الاستعلامات، يجب أن تكونوا على أتم استعداد: خطاب ألقي في معسكر رأس السوداء في ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٥١) ـــــ، ـــــــــ، دائما نبني وندافع خطاب ألقي لطلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية في ٥ أغسطس ١٩٥٩ هدفنا إقامة حياة كريمة، كلمة ألقيت في معسكر الساحات الشعبية والكشافة بالإسكندرية في ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٥٢) ـــــ، ـــــ،أنتم أيها الشباب الذي سيرفع أعلام النصر كلمة ألقيت للشباب العربي بجامعة القاهرة في ٢ أكتوبر ١٩٦١

(٥٣) ـــــ، ـــــ،الشعب قادر على أن يصوغ الأجيال الجديدة من أبنائه خطاب ألقي في عيد العلم الثامن ١٥ ديسمبر ١٩٦٢

(٥٤) ـــــ، ـــــ، خطاب الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية والمناقشات التي دارت مع الشباب بمعسكر إعداد قادة منظمة الشباب الاشتراكي العربي بحلوان ١٨ نوفمبر ١٩٦٥

(٥٥) وزارة التربية والتعليم، التربية الوطنية للسنتين الخامسة والسادسة الابتدائيين ١٩٥٤

(٥٦) وزارة التربية والتعليم، التلميذ في الوطن العربي للصف الثاني الإعدادي، القاهرة، ١٩٦٠

(٥٧) وزارة التربية والتعليم، الإقليم الجنوبي، التربية الوطنية للصف الخامس الابتدائي، ١٩٦٠

(٥٨) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية: وثائق عبد الناصر: خطب أحاديث، تصريحات يناير ١٩٦٧- ديسمبر ١٩٦٨

(٥٩) المرجع السابق

(٦٠) المرجع السابق

(٦١) المرجع السابق

(٦٢) المرجع السابق

(٦٣) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، وثائق عبد الناصر ...، كلمة في القوات الفلسطينية والجزائرية في أحد المواقع الأمامية على خط النار ١١ مارس ١٩٦٨

(٦٤) المرجع السابق

(٦٧) ـــــــــــــــ، حديث إلى الأمة قدم فيه الرئيس بيان ٣٠ مارس ١٩٦٨

(٦٨) ـــــ، ـــــ،مناقشات دور الانعقاد الأول للمؤتمر القومي العام للاتحاد الاشتراكي العربي ١٤-١٨ سبتمبر ١٩٨٦، ص ٥٣٤

(٦٩) حول هذا الموضوع انظر:

أسامة الغزالى حرب، ثلاثون عاما على رحيل جمال عبد الناصر: عبد الناصر وقضية الديموقراطية فى جريدة الأهرام ٢٠٠٠/١١/١٢

(٧٠) وزير التعليم يشرح قانون التعليم الجديد ...جريدة الأهرام فى ١٩ نوفمبر ١٩٦٨

(٧١) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة، مرجع سابق، ص ١٩٣، ١٩٤

(٧٢) ج.ع.م.، هيئة الاستعلامات، خطاب فى الجلسة الافتتاحية الطارئة للمؤتمر القومى ٢ ديسمبر ١٩٦٨

(٧٣) المرجع السابق

(٧٤) المرجع السابق

(٧٥) نقلا عن مكرم محمد أحمد، تلاميذ المنصورة، فى الأهرام، ٢٥ نوفمبر ١٩٦٨

(٧٦) تصريحات للبرلسى حول الطلبة والجامعات فى جريدة الأهرام فى ٦ ديسمبر ١٩٦٨

(٧٧) جامعة القاهرة، لائحة اتحادات طلاب جامعة القاهرة، لائحة طلاب الجمهورية العربية المتحدة الصادرة بالقرار الجمهورى رقم ١٥٣٣ لسنة ١٩٦٨، قرار رئيس الجمهورية رقم ١ لسنة ١٩٦٩ القرار الوزارى رقم ٣٤٩ فى ١٩٦٨/١١/١٨

(٧٨) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق

(٧٩) ج ع م ، هيئة الاستعلامات، سنقاوم القراصنة وندافع عن قناتنا: ألقيت فى شباب الإسكندرية بالجامعة بتاريخ أول أغسطس ١٩٥٦

(٨٠) ج ع م ، وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة، القاهرة ١٩٥٨

(٨١) ج ع م ، هيئة الاستعلامات، الوحدة سلاح المستقبل: خطاب السيد الرئيس فى الاحتفال بإذاعة نتيجة انتخابات سيادته رئيسا للجمهورية العربية المتحدة فى يوم السبت ٢٢ فبراير ١٩٥٨. ومع

(٨٢) المرجع السابق

(٨٣) ج .ع.م.، ________ ، قضينا على السيطرة خطاب الرئيس فى معسكر الفتوة بمعسكر المكس بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٨٤) ________ ، ________ ، عليكم جميعا مسئولية ضخمة كبيرة: خطاب السيد الرئيس فى معسكر الطالبات فى الإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٨٥) ج ع م، هيئة الاستعلامات، دائما نبني وندافع: خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في طلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٨٦) ـــــ، ـــــــــــ، هدفنا إقامة حياة كريمة: خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في معسكر الساحات الشعبية والكشافة بالإسكندرية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٨٧) ج ع م ، وزارة التربية والتعليم المركزية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٨-١٩٥٩، القاهرة، ص٣٩

(٨٨) ج ع م ، وزارة التربية والتعليم المركزية، التقرير السنوي الأول عن مشروعات التخطيط والمتابعة في التربية والتعليم من يناير ١٩٥٩

(٨٩) المرجع السابق.

(٩٠) ـــــ، هيئة الاستعلامات، أنتم أيها الشباب الجيل الذي يرفع أعلام النصر للشباب العربي بجامعة القاهرة بتاريخ ٢ أكتوبر ١٩٦١

(٩١) ج م ع ، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، تقرير عن تطور التعليم في ج م ع في العام الدراسي ١٩٦٠-١٩٦١

(٩٢) المرجع السابق

(٩٣) ج م ع، هيئة الاستعلامات، الشعب قادر على أن يصوغ الأجيال الجديدة من أبنائه في عيد العلم الثامن بتاريخ ١٥ ديسمبر ١٩٦٣

(٩٤) ـــــ، ـــــــــــ، التفكير العلمي هو الصلة التي ربطت البشرية خطاب الرئيس جمال عبد الناصر بمناسبة عيد العلم التاسع بتاريخ ١٣ ديسمبر ١٩٦٣

(٩٥) ـــــ، ـــــــــــ، إن أمتكم تعطي خير ما عندها لشبابها: حفل تكريم نيكيتا خرشوف بتاريخ ١٠ مايو ١٩٦٤

(٩٦) ج م ع، هيئة الاستعلامات، خطاب الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية في عيد العلم العاشر بتاريخ ١٤ ديسمبر ١٩٦٤

(٩٧) ج ع م، وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم الفني: تجاري،زراعي صناعي، القاهرة، ١٩٦٤

(٩٨) ـــــــــــ، التربية الوطنية للمدارس الإعدادية مقرر السنة الرابعة الإعدادية، ١٣٧٧-١٩٥٨، ص ١٧

(٩٩) وزارة التربية والتعليم، الإقليم الجنوبي، المواطن العربي والعالم للصف الثالث الإعدادي ١٩٥٩.

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم، الوطن العربي وعلاقاته الخارجية للصف الثالث الإعدادي، ١٩٦٠-١٩٦٣.

(١٠١) ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، بيان الرئيس أنور السادات عن إعلان مشروع اتفاق اتحاد الجمهوريات العربية ٢١ جمادى الآخر ١٣٩١-١٧ إبريل ١٩٧١

(١٠٢) ج ع م، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، خطاب الرئيس أنور السادات في لقائه مع أساتذة الجامعات في ١١ ذي القعدة ١٣٩٠ - ٨ يناير ١٩٧١

(١٠٣) ـــــــ، وزارة التربية والتعليم، ندوة برنامج العمل الوطني في مجال التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٢، صفحات متفرقة

(١٠٤) ـــــــ، وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٢، ص ص ١-٥

(١٠٥) ـــــــ، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، خطاب الرئيس أنور السادات في لقائه مع أساتذة الجامعات في ١١ ذي القعدة ١٣٩٠ - ٨ يناير ١٩٧١

(١٠٦) ـــــــ، وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم ١٩٧٢، ص ص ١-٥

(١٠٧) ـــــــ، المركز القومي للبحوث التربوية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال عامي ٧١٧٢، ٧٢/٧٣

(١٠٨) المرجع السابق، ص ١٥

(١٠٩) حول في هذا الشأن انظر كلمة الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع أعضاء الهيئة البرلمانية للاتحاد الاشتراكي العربي بتاريخ ١٩٦٥/٢/٢٥، في مرجع سبق ذكره، الميثاق

(١١٠) ج ع م، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر: مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات، إبريل ١٩٧٤، ص ص ٥٢-٥٧

(١١١) ـــــــ، أرشيف الأهرام، لقاء بالصحفيين بجامعة الإسكندرية بتاريخ ٢٢ يوليو ١٩٧٦،

(١١٢) ـــــــ، ـــــــــــ، حديث السادات في ٤ أغسطس ١٩٧٦

(١١٣) ـــــــ، ـــــــــــ، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس للمعلم، أكتوبر ١٩٧٦

(١١٤) ـــــــ، ـــــــــــ، مجلس الشعب، لجنة التعليم والبحث العلمي، رد اللجنة على بيان الحكومة ١٩٧٦/١٢/١١

(١١٥) ـــــــ، هيئة الاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم، أكتوبر ١٩٧٧

(١١٦) المرجع السابق

(١١٧) وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، يناير ١٩٧٧، ص١٨

(١١٨) وزارة التربية والتعليم، ما ورد في بيان السيد رئيس الوزراء الذى ألقاه فـي المجلس بجلسته المنعقدة في ٤/ ١٢/ ١٩٧٧ والخاص بالتعليم والبحث العلمي، ص ٣

(١١٩) فاتن محمد عدلى، العون الخارجي للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى الفترة من ١٩٦١- ١٩٩٠، دراسة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحـوث التربويـة جامعـة القاهرة، ، ص ص ١٩٩٦، ص ص ١٢٤- ١٢٩

(١٢٠) المرجع السابق،.

(١٢١) مجلس الشعب،الفصل التشريعي الثاني،دور الانعقاد العادى الأول،فبراير،١٩٧٧،ص٣٦

(١٢٢) المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني صفوف بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ص ٣-٦ .

(١٢٣) ج م ع ، قانون رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١

(١٢٤) المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، مرجع سابق

(١٢٥) فاتن محمد عدلى، مرجع سابق

١٢٦- Academy for Educational Development , Basic education in Egypt ,an Assesment, Washington ,d.c,١٩٨٤,p١-٣

(١٢٧) محمد جمال نوير وشكرى عباس ،التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ،دراسـة حالة ،القاهرة ،التنمية البشرية والمعلومات ،١٩٨٧، ص ١٣١

(١٢٨) Academy for Educational Development ARE: Basic Education, USAID Grant, No. ٢٦٣-٠١٣

(١٢٩) ج م ع، وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، القاهرة، يناير ١٩٧٧

(١٣٠) ارجع فى هذا الشأن إلى فاتن محمد عدلى، مرجع سابق، صفحات متفرقة

(١٣١) نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية ، ورقة بحث مقدمة إلى نـدوة تقـويم السياسات الاجتماعية في مصر في الفترة من ١٣-١٥ إبريل ١٩٨٨، ص ص١٤٢-١٧٠

(١٣٢) حسين كامل بهاء الدين ،على مسئولية الوزير...لتعليم الجامعي وجوبي، الأهـرام فـى ١٩٩٤/٨/٣١

(١٣٣) محمد دويدار، مبادئ الاقتصاد السياسي، تاريخ علم الاقتصاد السياسي،- الاقتصاد السياسي الرأسمالية- الاقتصاد السياسي والاشتراكية، ط ٤، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص ص ٢٠٩-٢١٨

(١٣٤) حسن البيلاوى، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، فى أدب ونقد، القاهرة، حزب التجمع، يناير ١٩٩٦، ص ص ٥٤-٩١ .

لمزيد من التفاصيل انظر :

فاتن محمد عدلى، مرجع سابق

(١٣٥) نادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية، مرجع سابق

(١٣٦) وزير التعليم،بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، ١٩٧٧، مرجع سابق، ص ١٧

(١٣٧) وزارة التربية والتعليم، مذكرة بشأن تقرير البنك الدولى للتعمير والتنمية الذى قدمته البعثة الاستطلاعية للتعليم، مرجع سابق

لمزيد من التفاصيل ارجع إلى الفصل الرابع من البحث والخاص بالعون المقدم من البنك الدولى، ص ص

(١٣٨)عايدة أبو غريب، وهمام بدراوى زيدان، فى مصر، المرجع السابق، ص ١٥

(١٣٩) فاتن محمد عدلى، مرجع سابق

(١٤٠) ج م ع، وزارة التعليم والبحث العلمى، بيان وزير التعليم والبحث العلمي لعام ١٩٨٠، القاهرة، ديسمبر ١٩٧٩ ص ص ١-٢١

(١٤١) جم ع، وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، القاهرة، ١٩٨٠

(١٤٢) المرجع السابق، ص١٨

(١٤٣) منى أحمد صادق سعد، معالم الفكر التربوى الرسمى فى مصر منذ الثمانينات: بحث مقدم إلى كتاب قضايا فكرية، الكتاب الخامس والسادس عشر، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٩٥، ص ٤٤٨ .

(١٤٤) نفيسة عمران الشاذلى، التخطيط الكيفى للتعليم الإلزامى فى جمهورية مصر العربية من عام ١٩٥٠-١٩٩٠: دراسة تاريخية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٠٠

(١٤٥) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص ص٢٥٩-٢٧٢

(١٤٦) ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئاسة الجمهورية،خطاب أمام ممثلى الشعب ١٩٧٢/١/٢٥

(١٤٧) المرجع السابق

(١٤٨) نفس المرجع

(١٤٩) المرجع السابق

(١٥٠) المرجع السابق

(١٥١) الأخبار، ٨ ساعات مناقشات حرة في الاتحاد الاشتراكي الجماهير هي التي تصنع خطة العمل السياسي... في جريدة الأخبار بتاريخ ٣١ يناير ١٩٧٢ .

(١٥٢)_____، _____، خطاب الرئيس في مجلس الشعب بتاريخ ٣٠ يناير

(١٥٣) المرجع السابق

(١٥٤) المرجع السابق

(١٥٥) أحمد بهاء الدين شعبان، انحزت للوطن: شهادة من جيل الغضب، القاهرة، المحروسة ١٩٩٨، ص ١٠٨،١٠٧ .

(١٥٦) أحمد عبد الله، أحمد بهاء الدين شعبان، الحركة الطلابية الحديثة في مصر: تجربة ربع قرن، القاهرة، مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية، ١، (د.ت.) كراسات الجيل (٢) صفحات متفرقة .

(١٥٧) الهيئة العامة للاستعلامات، مجموعة خطب وأحاديث الرئيس محمد أنور السادات في الفترة من يناير إلى يونيو ١٩٧٧، مرجع سبق ذكره، ص ص ٩٠-١٠٠

(١٥٨) المرجع السابق

(١٥٩) المرجع السابق

(١٦٠) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة، مرجع سابق، ص٢٧٩،٢٧٨

(١٦١) ج م ع، الهيئة العامة للاستعلامات، حديث الرئيس السادات في الجيش الثالث بتاريخ ٧ يونيو ١٩٧٦

(١٦٢) جريدة الأهرام، أرشيف الأهرام، السادات في لقائه بالقيادات التنفيذية في أسيوط بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٦

(١٦٣) المرجع السابق

(١٦٤) مجدي محمد يونس، عوامل إحجام الطلاب عن المشاركة في الاتحادات الطلابية، في المؤتمر القومي الثاني عام ١٩٥، ص ص ٤٧٤-٤٩٧

(١٦٥) المرجع السابق

(١٦٦) جامعة القاهرة، لائحة طلاب الجمهورية العربية المتحدة الصادرة بالقرار الجمهوري رقم ١٥٣٣ لسنة ١٩٨٦، قرار رئيس الجمهورية رقم ١ لسنة ١٩٦٩، القرار الوزاري رقم ٣٤٩ في ١٩٩٦٩/١١/١٨، ص ٣

(١٦٧) قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٣٠٣ لسنة ١٩٧٥ لائحة طـلاب جمهوريـة مصر العربية .

(١٦٨) قرار رئيس جمهورية صر العربية رقم ٣٣٥ لسنة ١٩٧٦ بشأن إصدار لائحـة طـلاب جمهورية مصر العربية

(١٦٩) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٢٢٧

(١٧٠)عاطف الشحات، حقوق الطلبة: دراسة نقدية للإطار القانوني المنظم لحرية الطلاب فـي الجامعة المصرية، القاهرة، مركز المساعدة القانونية لحقوق الإنسان ص ٣٤ (سلسـلة اعـرف حقوقك)

(١٧١)Erlich Haggai, Student and University in ٢٠ th Century Egyptian Politics , London, Frank Cass, ١٩٨٨, p١١١

(١٧٢) Ibid

(١٧٣)ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، بيان عن إعلان مشروع اتفـاق اتحـاد الجمهوريات العربية في ١٩٧١/٤/١٧، مرجع سبق ذكره

(١٧٤) ـــــــ، ـــــــــــ ، خطاب في افتتاح الدورة الجديدة للمؤتمر القومي العـام للاتحاد الاشتراكي في ٢٣ يوليو ١٩٧٢

(١٧٥) ـــــــ، ـــــــــــ ، كلمة الطلاب المدارس الثانوية والفنية أكتوبر ١٩٧٢

(١٧٦) ـــــــــــ ،المركز القومي للبحوث التربوية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال عامي ١٩٧٢/٧١-١٩٧٣/٧٢،ص ٢٠

(١٧٧) المرجع السابق، ص ٣٢،٣٤

(١٧٨) ـــــــــــ ، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر، مرجع سابق، ص ٥٧

(١٧٩)ـــــــــــ ، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، كلمة لطلاب المدارس الثانوية والفنية بتاريخ ١٩٧٤/١٢/١٢

(١٨٠) ــــــــــــــــــ، ـــــــــــــــــــــ ـــــــــــــــــ، رسالة الرئيس في عيد العلم في ١٩٧٥/١٠/٦

(١٨١) ــــــــــــــــــ، وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٢١

الفصل السابع

الخطاب غير الرسمى فى التعليم:

رؤية تحليلية

عرفت الباحثة فى الفصل الأول الخطاب غير الرسمى بأنه ذلك الخطاب الصادر عن مؤسسات المجتمع المدنى، وتخص الباحثة هنا الأحزاب، ورابطة خريجى معاهد وكليات التربية منطلقة من طبيعة المجتمعات السلطوية والعسكرية من جهة، وطبيعة المرحلة الانتقالية التى مرت بها البلاد لما بعد الاستقلال.من جهة أخرى. وستحاول الدراسة فى هذا الفصل فى مبحثين التعرض إلى الخطاب غير الرسمى على المستوى السياسى، والخطاب غير الرسمى على المستوى المهنى، حيث يتناول المبحث الأول وهو خاص بدور الخطاب غير الرسمى السياسى وتتعرض الدراسة فيه لدور كل من حزب الوفد باعتباره ممثل الاتجاه اليمينى، وحزب التجمع باعتباره ممثل اليسار من خلال تحليل ما ورد فى برامجهما منذ إعلان قيام الحزب وحتى عام ١٩٨١، ثم تنتقل الدراسة إلى المبحث الثانى فى محاولة لإلقاء الضوء على إحدى دعائم المجتمع المدنى فى المجال التربوى وهى رابطة خريجى كليات التربية، باعتبارها أقدم مؤسسة تربوية فى المجتمع المدنى ممثلة فى صحيفة التربية وهى مجلة ربع سنوية من عام ١٩٥٢-١٩٨١. ممثلة فى عينة منتقاة لسنوات بعينها ترى الدراسة أنها ذات دلالة تاريخية فى حياة مصر وهى سنوات..
١٩٥٢،١٩٥٤،١٩٥٦،١٩٥٨،١٩٦١،١٩٦٧،١٩٦٨،١٩٧٠،١٩٧٣،١٩٧٤، ١٩٨١ وتم اختيار العدد الأول لكل سنة نظرا لأن العدد الأول للمجلة يصدر فى شهر نوفمبر ويغطى ثلاثة أشهر، أى يدخل شهر يناير من العام التالى للسنة المنتقاة.

وسيتبع الفصل الحالى الخطوات الآتية:

المبحث الأول

- رؤية تأصيلية لتاريخ الأحزاب فى مصر
- الثورة وعلاقتها بالأحزاب.

- حزب الوفد: رؤية تأصيلية.
- مفردات التعليم، والتنشئة السياسية والقومية العربية فى برنامج الحزب لسنوآت الدراسة.
- حزب التجمع: رؤية تأصيلية.
- مفردات التعليم، التنشئة السياسية والقومية العربية فى برنامج الحزب لسنوات الدراسة.

المبحث الثانى

- صحيفة التربية: رؤية تأصيلية.
- التعليم
- مفردات التنشئة السياسية والقومية العربية فى صحيفة التربية لسنوات الدراسة.

أولاً : المبحث الأول

الخطاب التعليمى غير الرسمى فى الأحزاب السياسية

رؤية تأصيلية للاحزاب السياسية فى مصر

اختلفت الآراء حول نشأة الأحزاب السياسية فى مصر. وعلى الرغم من أن معظم الدراسات ترجعها إلى الحزب الوطنى، والذى أسسه مصطفى كامل عام ١٩٠٠. إلا أن هناك دراسة أخرى ترجع أول حزب مصرى فى تاريخ الحياة السياسية فى مصر إلى عام ١٩٠٧ عندما أعلن حسن باشا عبد الرزاق تحويل شركة الجريدة إلى حزب سمى بحزب الأمة. وضم بين صفوفه حوالى ٢٥ عضواً هم فى الواقع الهيئة الإشرافية للجريدة.(١)

وقد تميز حزب الأمة بانتمائه الفكرى للإمام محمد عبده الذى كان من أهم مبادئه الإصلاح التدريجى باعتباره أفضل الوسائل لتحقيق الأهداف السياسية

المبتغاة. كذلك فقد تميز الحزب باستخدام الأساليب السياسية بعيدا عن الأساليب الثورية التى كانت تميز التيار السياسى لمصطفى كامل.

وتميزت هذه الفترة بالصراعات والانتماءات السياسية المتمثلة فى كل من الشيخ على يوسف، ومصطفى كامل، والتى أدت إلى انبثاق حزبين جديدين هما الحزب الوطنى بزعامة مصطفى كامل[٢]، وحزب " الإصلاح على المبادئ الدستورية" للشيخ على يوسف وتحت رعاية الخديوى[٣]. ومن الجدير بالذكر أن هذين الحزبين قد ولدا فى شهر ديسمبر عام ١٩٠٧. ولم يكن هما الحزبين الوحيدين لهذا العام بل شهد عام ١٩٠٧ مولد عدد من الأحزاب الصغيرة [٤].

وباندلاع الحرب العالمية الأولى جُمِدً عمل الأحزاب المصرية باستثناء الحزب الوطنى، والذى أعلن تمرده ورفضه، واستمر فى مقاومته للاحتلال؛ مما أدى إلى محاولات تصفيته؛ الأمر الذى اضعف من نشاطه حتى تم تصفيته تماما عام ١٩٥٣.[٥]

وفى الوقت الذى كانت تجرى عمليات التصفية للأحزاب السياسية بشكل عام، والحزب الوطنى بشكل خاص، ظهر على الساحة السياسية فصيل جديد من النخبة السياسية تعمل لمؤازرة بريطانيا على تعبئة كل إمكانيات مصر لصالح الحلفاء بغية حل المسألة المصرية بعد انتهاء الحرب. وفى هذه الأثناء ظهر الوفد المصرى فى نوفمبر ١٩١٨.[٦] والذى نصب من نفسه وكيلا للدفاع عن الأمة دون أن يعلن عن نفسه كحزب سياسى إلا بعد فترة من العمل السياسى اختلفت الآراء فى تحديد تاريخ إعلانها ما ستتناوله الدراسة فى حينه.[٧]

ومن الجدير بالذكر أنه كان هناك اتفاق واحد بين هذه الأحزاب وهو حق السيادة المصرية على أراضيها.والذى كان سمة من سمات الخطاب الحزبى إبان هذه الفترة [٨]. وإن كانت تختلف فى أولوية هذا المبدأ، بينما اختلفت فيما بينها حول طبيعة العلاقة مع الحكم التركى حيث رأت بعض الأحزاب ضرورة التحرر من السيطرة سواء كانت من بريطانيا أو تركيا. وشهدت الساحة عبر الصحف

الحزبية، والتى عبرت كل صحيفة منها عن لسان حزبها موقفها من هذه القضية[٩].

ومع صدور دستور ٢٨ فبراير ١٩٢٣، وجدت مجموعة من الوطنيين أن طبيعة المرحلة الجديدة تقتضى وجود أحزاب جديدة، ومن ثم ظهر حزب الأحرار الدستوريين فى أكتوبر عام ١٩٢٣. والذى اعتبر امتدادا لحزب الأمة سواء من حيث الشخصيات الممثلة للحزب أو التوجهات السياسية التى دافع عنها والتى كانت تستند فى مرجعيتها للسراى.[١٠]

ولم تكن القوى السياسية وحدها هى المتضررة من الاحتلال البريطانى، فالسراى كانت أكثر تضررا بحكم وضعها فى الحكم والتخوف من ضياع السلطة من بين يديها، أو صعود الوفد إلى السلطة وخاصة بعد ثورة ١٩١٩، وجماهيرية سعد زغلول. ومن ثم سعت للبحث عن حزب بديل عن حزب الأحرار الدستوريين، وبالتالى أسست حزب الاتحاد برئاسة حسن نشأت رئيس ديوان السراى [١١].

وفى عام ١٩٣٦ ظهر على الساحة حزب جديد مستفيدا من تجارب الأحزاب السابقة محاولا التخلص من سلبياتها، وهو حزب مصر الفتاة عام ١٩٣٦، والذى احتوى عددا كبيرا من الشباب الباحث عن حلول عملية للقضية المصرية. وقد اتسم الحزب بالصبغة الدينية[١٢]، إلا أنه ظل متأرجحا بين السراى من جهة وبين مناصرته للألمان من جهة أخرى مما افقده ثقة الكثير من الشباب وعزوفه عن الاستمرار فى النضال من خلال الحزب[١٣].

وعلى الرغم من أن الساحة السياسية قد شهدت هذا العدد من الأحزاب، مما يعكس مدى الحركة الليبرالية التى عاشتها البلاد إلا أن هذه الأحزاب لم تنجح فى بلورة رؤى وطنية موحدة تستطيع من خلالها جذب القوى الشعبية المختلفة وذلك لعدد من الأسباب:

أولاً: كان الهدف من هذه الأحزاب هو الوصول للسلطة على الرغم من عدم التوازن النسبى بين جماهيرية الأحزاب وثقلها السياسى، الأمر الذى كان واضحا فى حزب الوفد والأحزاب الصغيرة الأخرى.

ثانياً : غياب البرامج والسياسات الاجتماعية للأحزاب بصفة عامة حيث كان الشاغل الأكبر هو قضية التحرر الوطنى من الاحتلال البريطانى.

ثالثاً : إن العلاقة بين الأحزاب والحكومة اتسمت بطابع العلاقات الشخصية والتى كانت محددة للعمل السياسى بها.(١٤)

واحتلت قضية التعليم مكانا بارزا فى برامج الأحزاب، فنجد أن حزب " الإصلاح على المبادئ الدستورية" يرى ان التعليم أهم العوامل لمناهضة الاحتلال، وعليه فقد طالب بمجانية التعليم فى المرحلة الابتدائية وأن تكون هذه المرحلة مرحلة عامة، كما نادى بتعريب التعليم (١٥).

وطرح سعد زغلول زعيم حزب الوفد ما سمى "ببروجرام" الحزب ولأول مرة عام ١٩٢٣ ضرورة الاهتمام بالتعليم وتحسين الحالة الصحية والاقتصادية. وهو من الأمور التى تبلورت بشكل عملى أثناء حكومة الوفد؛ حيث شهدت قفزة فاقت كل الطموحات، ففى عام ١٩٢٥ زاد عدد المدارس بنسبة ١٦%، وزاد عدد التلاميذ بنسبة ٢٤% بالمقارنة لعام ١٩٢٢/١٩٢١، كذلك فقد زادت ميزانية التعليم ٥,٨% عام ١٩٢٥ بالمقارنة ٢,٨ عام ١٩٢٢. كذلك فقد عملت على تنفيذ المادة ١٩ من الدستور، والتى تنص على أن التعليم فى المرحلة الأولية مجانيا. وعليه قامت حكومة الوفد بإنشاء ١٢٧ مدرسة أولية. وعلى الرغم من هذه الطفرة فى التعليم الأولى لم يحظ التعليم الجامعى بنفس هذا القدر من الأهمية.(١٦)

ويأتى حزب السعديين إبان فترة حكومة النقراشى نموذجا لتطوير التعليم حيث طبقت المجانية فى التعليم الأولى والثانوى بشرط الحصول على ٦٥% . كذلك أقرت المجانية لأبناء شهداء حرب فلسطين (١٧).

ونجد نفس الأمر بحزب مصر الفتاة، والذى أضاف فى خطابة ضرورة بناء مدارس فنية وصناعية فى المناطق التى تتطلب مثل هذه النوعية من المدارس، بجانب مناداته بالمجانية، والاهتمام بقضية محو الأمية.[١٨]

وعلى الرغم من أن هناك أحزابا أخرى على الساحة، إلا أنها لم تكن بنفس الثقل، والتأثير على الحياة السياسية والاجتماعية [١٩]. إلا أنه يمكن القول بأنه كان هناك اتفاق بين كل الأحزاب حول مجانية التعليم، ومحاربة الأمية وتعميم التعليم الابتدائى للبنين والبنات وجعله إجباريا. ويلاحظ أيضا أن تركيز برامج الأحزاب على التعليم الأولى ولم يحظ التعليم الجامعى بنفس الأهمية بالنسبة للبرامج الحزبية جميعا.

ثورة يوليو والأحزاب السياسية فى مصر

عند قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ كان عدد الأحزاب قد وصل سبعة أحزاب هم الوفد والأحرار الدستوريين والسعديين وحزب الكتلة الوفدية والحزب الوطنى والحزب الاشتراكى (مصر الفتاة) ، وكانت هذه الأحزاب السبعة ممثلة فى البرلمان حتى حريق القاهرة فى يناير ١٩٥٢ . هذا بالإضافة إلى عدد أخر من الأحزاب الصغيرة والتنظيمات السياسية والجماعات والتى كان على رأسها الأخوان المسلسين[٢٠].

ومن الجدير بالذكر توضيح وضع الضباط الأحرار بهذه الأحراب قبل القيام بالثورة. فقد انضم جمال عبد الناصر إلى "حزب مصر الفتاة" التى كان قد تعرف على بعض أعضائها أثناء اعتقاله، وعندما بدأت الخلافات تدب فى الحزب خاب أمله، وانتقل إلى حزب الوفد ولم يطل به الحال حتى التحق بالجيش بعد ذلك [٢١].

أما أنور السادات فقد كان يميل إلى حزب الأخوان المسلمين، وكان قد التقى العديد من المرات بالشيخ حسن البنا الذى كان الرجل الأول للإخوان، وقد

عمل السادات بين صفوفهم كمدرب للكوادر الشابة بالتنظيم. وفى ذات الوقت لعب السادات دوره كوسيط بين مجموعة الضباط الأحرار وبين الأخوان المسلمين (٢٢).

ومن الجدير بالذكر أن العلاقة بين الضباط الأحرار والأخوان ظلت مستمرة لفترة طويلة، حاول فيها الضباط الأحرار استقطاب شباب الأخوان بالجيش فى حركتهم، إلا أن الأخوان كانوا على بينة بما يدور، وتوخوا الحذر حول انضمام شبابهم إلى حركة الجيش. إلا أن هذا الحرص لم يدفعهم إلى البعد عن التنظيم وظلت العلاقة بينهم حتى فترة قيام الثورة، والتى كان التنظيم قد أعلمهم بموعد قيامها. وبالفعل دفعوا بمتطوعين من بين صفوفهم إلى طريق السويس تحسبا لتدخل الجيش البريطانى، كما وزعوا أعداداً أخرى فى المرافق العامة ودور العبادة لحماية وتأمين الثورة (٢٣).

أما علاقة حزب الوفد بالضباط الأحرار كانت علاقة يملؤها الشك والريبة والتوجس كل إزاء الأخر، فعلى الرغم من أن ناصر كان متيقنا من عدم إمكانية الاعتماد على الوفد فى حركتهم إلا أنه كان حريصا على التعرف على التنظيم، وفى الوقت نفسه كان الوفد هو الأخر يحاول استقطاب الجيش لصالحه فى الوقت الذى كان الضباط الأحرار يقومون بعمل مجسات حوله، إلا أن حريق القاهرة قد أجهض محاولة حزب الوفد فى استقطاب الجيش وتنظيمه (٢٤).

أما الحزب الوطنى الجديد برئاسة فتحى رضوان والذى تنبأ بالثورة، والقضاء على الاستعمار وأعوانه كان على علم بتنظيم الضباط الأحرار، وكانت بينهما اتصالات عن طريق عزيز المصرى. ويعتبر الحزب الوطنى الجديد من الأحزاب التى رأى فيها الضباط الأحرار نموذجا للحزب السياسى المحترم فى هذه الفترة (٢٥).

وعلى الرغم من تفاؤل قيادات الأحزاب بما اتخذته الثورة فى بدايتها، فإن موقف رجال الثورة لم يكن على استعداد للتعاون مع هذه الأحزاب، والتى كان موقف قيادتها المتمثل فى عبد الناصر مخالفا تماما لهذه الرؤى. والذى طالما

وصمهم بأنهم أعوان الاستعمار والرجعيـــة، وأنهــم لا يعملـــون إلا لمصــالحهم الخاصة، والاتجار بالوطن والوطنية [٢٦]. و مع عام ١٩٥٣ تم حل الأحزاب[٢٧]، ليحل محلها هيئة التحرير فى نفس العام، ثم الاتحاد القــومى عــام ١٩٥٦، ثــم الاتحاد الاشتراكى عام ١٩٦٢[٢٨]. وبذلك تم القضاء على الأحزاب لتبقى حكومـــة الحزب الواحد.

وفى عام ١٩٧٤، ومع إعلان ورقة أكتوبر والتى كانت بمثابـــة انعطافـــه أخرى فى حياة مصر، أعلن عن فتح باب الحوار حول طبيعة الممارسة السياسية وضرورة الانتقال إلى التعددية الحزبية[٢٩]، وبالفعل تم الإعـــداد لهـــذه المرحلـــة الجديدة حتى تم الإعلان فى عام ١٩٧٦ عن فتح الباب مرة أخرى للأحزاب حين قرر الرئيس السادات السماح لثلاثة منابر فقط داخل التنظـــيم السياســـى الواحـــد (الاتحاد الاشتراكى آنذاك) بتمثيل اتجهات اليمين واليسار والوسط. وفى الجلســـة الافتتاحية لمجلس الشعب فى ١١ نوفمبر ١٩٧٦ أعلن قراره بتحويل هذه المنابر إلى أحزاب سياسية. وهى حزب مصر العربى الاشتراكى، والذى تحول إلى الحزب الوطنى عام ١٩٧٨، وحزب الأحرار الاشتراكيين، وحزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى[٣٠].

وفى عام ١٩٧٧ صدر القانون رقم ٤٠ لسنة ١٩٧٧ ليضع قيودا جديدة على العمل الحزبى. والذى يتدخل فى عمل وبرامج هذه الأحـــزاب، ولـــيس فقـــط تأسيسها. ثم صدر قانون رقم ٣٣ لسنة ١٩٧٨بشأن حماية الجبهـــة الداخليـــة، والسلام الاجتماعى[٣١] ليزيد من تقلص الممارسات السياسية للأحزاب مما دعـــى حزب التجمع إلى تجميد نشاطه. وحل حزب الوفد نفسه [٣٢].

وبالتالى لم تجد هذه الأحزاب الفرصة للتعبير عن نفســـها إزاء القضـــايا المختلفة والتى نخص منها التعليم إلا أننا سنحاول إبراز رؤية كل من حزب الوفد والتجمع فى التعليم كما وردت فى البرنامج التأسيسى لكل منهما.

سبق أن أشارت الدراسة سلفا بأن هناك اختلافا حول تاريخ إعلان الوفد عن نفسه كحزب، إلا أن ما أعلنه الوفد أنه تأسس كحزب فى عام ١٩١٩ فى أتون ثورة ١٩١٩ بزعامة سعد زغلول [٣٣].

وقد ضم الوفد فى عضويته أصول اجتماعية متعددة الجذور، حيث ضم الكثير من كبار ملاك الأراضى لزراعية بجانب عدد كبير من الطبقة الوسطى، إلا أنه كان هناك اتفاقا بين صفوفه حول ضرورة الاستقلال، وكان الاختلاف الحقيقى حول كيفية تطبيق هذا الهدف، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإن معظم أعضائه اتسموا بالاعتدال مما أدى إلى تماسك الحزب [٣٤].

إلا أن الخلاف بدأ يدب بين صفوفه عقب ثورة ١٩١٩مباشرة، والتى دخل على أثرها مفاوضات مع الجانب البريطانى، ومن هنا ظهرت الاختلافات فى الرؤى المطروحة إزاء طبيعة العلاقات بين بريطانيا والحزب. الأمر الذى خروج مجموعة كبيرة من الحزب [٣٥].

إلا أن هذا الانشقاق لم يؤثر على طبيعة عمل الوفد كحزب سياسى، واستمر يعمل كوكيلاً للأمة حتى بعد وفاة مؤسسه سعد زغلول، ومن الجدير بالذكر أن الوفد حكم سبع سنوات وثلاثة أشهر من ١٩١٩-١٩٥٩ [٣٦].

وفى عام ١٩٥٣ تم حل حزب الوفد كغيره من الأحزاب السياسية إبان هذه الفترة. ومن ثم توقف عمل الحزب حتى عاد مرة أخرى للساحة السياسية فى فبراير ١٩٧٨، إلا أنه عاد ليجمد نفسه فى ٢ يونيو من نفس العام إثر القوانين الاستثنائية المقيدة للحريات التى اتخذتها الحكومة آنذاك.[٣٧].

أهداف حزب الوفد:

أعلن الوفد عن المبادئ الأساسية للحزب فى عدد من النقاط نفردها فى الآتى:

١. الديموقراطية القائمة على تعدد الأحزاب السياسية ورفض الصراع الطبقى أو الفئوى.
٢. مشاركة الشعب مصدر السلطات فى رسم وتقرير السياسة العامة للدولة فى جميع المجالات، من خلال نوابه المختارين بالاقتراع العام المباشر، فى انتخابات دورية نزيهة متحررة.
٣. احترام حقوق الإنسان والحريات العامة للمواطنين ومحاسبة من يعتدى عليها.
٤. العدالة الاجتماعية القائمة على حسن توزيع الدخل، وتقريب الفوارق بين الطبقات.
٥. الحفاظ على القطاع العام كركيزة للتنمية الاقتصادية وتقويمه وترشيده، مع إطلاق حرية القطاع الخاص ودعمه للإسهام فى بناء اقتصاد قومى على أسس سليمة.
٦. التمسك بمبادئ الشريعة الإسلامية كمصدر أساسى للتشريع وبالقيم الروحية التى أرستها الأديان السماوية.
٧. الإيمان بدور مصر الرائد فى المجال العربى والإسلامى والإفريقى، مع إيمانها بالحياد الإيجابى [٣٨].

برنامج حزب الوفد فى مجال التعليم.

حدد الحزب ستة مبادئ أساسية باعتبارها مبادئ للسياسة التعليمية عامة وتتبلور هذه المبادئ فى:

تيسير التعليم الإلزامى لكل أفراد الشعب، وترشيد مجانية التعليم، وأن تستهدف سياسته تنمية قدرات المواطنين وتأهيلهم، وتوفير ما يحتاج إليه المجتمع من كفاءات وتخصصات وذلك عن طريق:

أولاً: الدراسة التمهيدية رياض الأطفال، تبدأ هذه الدراسة فى سن الرابعة وتنتهى فى سن السادسة. على أن يكون التركيز فيها على السلوك بجانب تعليم القراءة والكتابة.

ثانياً: الدراسة الأساسية " الابتدائية والإعدادية" لمدة تسع سنوات تبدأ من سن الإلزام حتى الحصول على الشهادة الإعدادية. مع تدريس مادة الدين كمادة أساسية لترسيخ القيم فى نفوس التلاميذ، والاهتمام بنشر الألعاب الرياضية، والعمل على زيادة الفصول، وتطوير مناهج هذه المرحلة.

ثالثاً: الدراسة الثانوية العامة: يرى الحزب تخفيض عدد المقررات الدراسية بحيث يتعلم الطالب المواد الأساسية والمواد المساعدة التى تخدم التخصص، وأيضا تعديل مناهج تدريس اللغات فى هذه المرحلة.

رابعاً: الدراسة الثانوية الفنية: ويرى الحزب ضرورة التوسع فى التعليم الثانوى الفنى بحيث يستوعب ٥٠% على الأقل من خريجى المرحلة الإعدادية، مع تنويع التخصصات.

خامساً: التعليم الجامعى: يرى الحزب وجوب إعادة النظر فى قواعد القبول فى الجامعات، وضرورة توفير الاستقلال التام للجامعات،.وأن يكون اختيار رؤسائها عن طريق الانتخابات. كذلك ضرورة تعديل لائحة اتحادات الطلاب والعودة للائحة ١٩٧٦.

سادساً: البحث العلمى والتكنولوجى: ويجب أن يوفر للباحثين إلى جانب المعامل والمعدات والأجهزة العلمية الحديثة المناخ العلمى والنفسى لمتابعة البحوث العلمية (٣٩).

رؤية تحليلية لبرنامج حزب الوفد فى التعليم

بالنظر بشكل عام إلى ما جاء فى خطاب الحزب عن رؤيته للتعليم يتضح من النظرة الأولى أنه خلط ما بين السياسة العامة للتعليم بمفاهيمها المتفق عليها،

ولم يضع رؤية واضحة لشكل السياسة التعليمية المرغوب تحقيقها فـــى ضـــوء المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تنبثق منها السياسة التعليمية فاقتصر فى الديباجة الأولية، والتى لا توضح بالتحديد هل هى واحدة من المبادئ الستة المذكورة أم هى مبدأ عام ينبثق منها المبادئ التى تم سردها. فإذا سلمنا بأنه مبدأ عام فهنا يقتصر الخطاب الوفدى فى رؤيته على التعليم الإلزامـــى فـــى القرن الجديد.

كذلك رؤيته حول مجانية التعليم فيذهب إلى ترشيد المجانيـــة بـــدلا مـــن تعميمها، وإذا ما قارنا خطاب الوفد فى عام ١٩٢٢، وما أعلن عنه سعد زغلـــول فيما سمى "بروجرام" أن الحزب عمل على تنفيذ المادة ١٩ من الدستور، والتـــى تنص على أن التعليم فى المرحلة الأولية مجانيا [٤٠]. وفى عام ١٩٤٣ وفى أثناء فترة حكم حكومة الوفد يعلن عن مجانية التعليم الابتدائى. وفى عام ١٩٥٠ يعلن عن مجانية التعليم الثانوى والمتوسط مع التوسع فى مجانية التعليم العالى تمهيدا لتعميمها [٤١]. وتعكس اتجاهات الحزب الجديد عن رؤية أكثـــر رجعيـــة لمنظـــور المجانية مع اتساع مفهوم الترشيد الذى لم يحدد ماهيته، وما المقصود به، هـــل قصور المجانية على التعليم قبل الجامعى، هل يقتصر علـــى فئـــات معينـــة مـــن المجتمع؟ وغيرها من العديد من التساؤلات حول مفهوم الترشيد الـــذى طرحـــه الحزب.

كذلك فإن الديباجة الأولى اقتصرت فى مفهومها عن السياسة التعليميـــة على تنمية قدرات الفرد وتأهيلهم، وتوفير ما يحتاج إليه المجتمع مـــن كفايـــات وتخصصات. وهنا تقتصر رؤية الحزب فى تخـــريج مـــواطنين ذوى كفـــاءات أو تخصصات بعينها، وأغفل الحزب طبيعة التخصصات التى يجب أن يفرزها النظـــام التعليمى فى ضوء المتغيرات المحلية والعالمية. كذلك أغفل فى جانب آخر تنميـــة سائر الجوانب الأخرى التى تدخل فى جسد المنظومة الاجتماعية وهـــى التنشـــئة السياسية للمواطنين. ومبادئ القومية العربية، وتدعيم قيم الانتماء. كذلك أغفـــل

الجانب النفسى للمواطنين وتنمية الذاتية الفكرية واستقلالها. بما تمكنهم من تحقيق هويتهم وطموحاتهم.

أما إذا انتقلنا للمبادئ الستة التى أفردها الحزب فنجد أنها لا تخرج عن الخطاب الرسمى بكثير وإن كانت أكثر تأخرا ليس فقط على مستوى مفردات الخطاب الرسمى، بل أيضا تخرج عن ما هو قائم بالفعل. وبالنظر إلى كل مبدأ على حدى نجد أنه فى المبدأ الأول وهى مرحلة رياض الأطفال هى مرحلة مطبقة بالفعل(٤٢) وإن كانت لم تعمم بالقدر الكافى، إلا أنه منصوص عليها فى السياسة التعليمية، كذلك بعد الهدف عن الأسلوب العلمى فى تربية أطفال ما قبل المدرسة، والتى يعتبر من أهمها اكتشاف قدرات ومواهب الأطفال

ولم يختلف المبدأ الثانى عن سابقه حيث أنه بالفعل يطبق الإلزام على المرحلتين الابتدائية والإعدادية منذ قانون رقم ١٣٩ للتعليم(٤٣)، أما ما جاء بخصوص تدريس مادة التربية الدينية فهو نظام قائم بالفعل فى جميع مراحل التعليم، وهى مادة نجاح ورسوب.

كذلك فإن نظرته للتعليم الثانوى فعلى الرغم من رؤيته من خفض المقررات رؤية يجب الالتفات إليها، إلا أن باقى المبدأ يتسم بالمحدودية، والضعف اتجاه هذا النوع من التعليم. وعلى الرغم من أهمية دراسة اللغات إلا أنه من الهام أيضا إعادة النظر فى علمية المناهج بشكل عام على المستوى العلمى والأدبى بما يساير عصر الفنولوجيا وما بعد المعلومات والذى أصبح ضرورة يجب اللحاق بها.

- أما نظرته للتعليم الثانوى الفنى فهى نظرة ينقصها النظر إلى الواقع الفعلى فى التعليم حيث أن نسبة القبول بالتعليم الفنى تصل إلى ٧٠% (٤٤). وهذا على حساب التعليم العالى والذى تتدنى نسبة القبول فيه فى مصر عن بلدان كثيرة. هذا بالإضافة إلى الدراسات المستفيضة حول هذه النوعية من التعليم. والتى أثبتت أن نسبة البطالة بين خريجى هذا النوع من التعليم تزيد بشكل عالى

عن نسبة البطالة لخريجى التعليم الفنى فنجد أن نسبة البطالة للمتعطلين حسب الحالة التعليمية كالآتى:

مؤهل متوسط	%٢٢,٧٠
مؤهل فوق متوسط وأقل من جامعى	%٢٠,٢٢
جامعى	%١٣,٢٥
دبلوم عالى	%٧,٦٩
ماجستير	%٣,١١
دكتوراه	% ٨,٩

وفى دراسة أخرى أثبتت أن نسبة فرص العمل أمام خريجى التعليم العالى والجامعى أعلى منها بالنسبة لخريجى التعليم المتوسط؛ حيث نجد أن نسبة فائض الخريجين من المؤهلات العليا للفترة ٨٣-١٩٨٦:

إجمالى الخريجين من المؤهلات العليا ٣٥٤٦٥٨ وإجمالى الفائض ٣٠٠٤٤٣ إجمالى الخريجين من المؤهلات المتوسطة ١١٢٨٢٦٠ وإجمالي الفائض ١١١٦٣٨٩.

أى أن نسبة البطالة بين خريجى التعليم الفنى المتوسط أعلى منه فى التعليم العالى وإذا كانت نسبة المتعلمين والمهندسين ٨٠٠٠ لكل مليون فى الدول المتقدمة بينما هى ١٢٨ لكل مليون فى الدول النامية(٤٥).

ومن الأمور التى تسترعى النظر فى خطاب حزب الوفد هو عدم إدراجه لوضع الأمية فى برنامجه، والتى تكاد تقترب من ٥٠% وفقا للدراسات الإحصائية. ولم يطرح الخطاب أى رؤى لعلاج هذه الظاهرة أو حتى الالتفات إليها.

كذلك خلى البرنامج عن أى ذكر عن التنشئة السياسية للطلاب، وعلى الرغم من تعرضه للوائح الطلابية، لم يتطرق لمفهوم التربية السياسية أو

الممارسة السياسية، وحق الطلاب في إبداء آرائهم في القضايا المجتمعية المختلفة، علما بأن هناك لجان شباب بالحزب والمرة الوحيدة التى تم التعرض لها من خلال تعرضه فى البند التاسع عشر، والمندرج تحت رؤيته فى مجال الجهاز الحكومى والحكم المحلى، لإتاحة الفرصة للشباب للمشاركة الإيجابية فى الحياة السياسية. ويلاحظ أنه خول المهمة للجهاز الحكومى بعيدا عن المنابر السياسية، ومؤسسات المجتمع المدنى ودور التعليم فى خلق هذه المشاركة من خلال نظم التعليم المختلفة.

أما ما جاء فى خطاب الحزب بخصوص القومية العربية فأدرجت تحت مجال السياسة الداخلية فى بندين يسعى الأول توحيد الصف العربى وتعديل ميثاق جامعة الدول العربية. بينما الثانى فقد اهتم بالقضية الفلسطينية والدفاع عن الشعب الفلسطينى فى تقرير مصيره وقيام دولته الحرة. وهذه هى المرة الوحيدة التى تعرض لها الخطاب فيما يخص القومية العربية.

مما سبق نرى أن خطاب حزب الوفد فى التعليم فى العقد السابع والثامن كان أضعف ومحدود الرؤية عما كان عليه فى العقد الثانى من القرن، وهو ما يعكس بعد الخطاب الوفدى عن واقع المجتمع المصرى وما يدور بالفعل على الساحة وخاصة فى القضايا التعليمية مما وسم الخطاب بالهشاشة، والضعف.

حزب التجمع: رؤية تأصيلية

تناولنا فى موضع سابق من هذا الفصل ما جاء فى ورقة أكتوبر من ضرورة إعادة النظر إلى الحياة السياسية فى مصر، والإعلان عن التعددية الحزبية مع عام ١٩٧٦. وبالفعل بدأ حزب التجمع فى إعداد أوراقه وتنظيم صفوفه لتكوين الحزب. وفى أبريل من نفس العام تم تشكيل حزب التجمع بعضوية ١٣٣ عضوا. وتكونت الهيئة التأسيسية له من ٢٩ عضوا. وانتخب خالد محى الدين مقررا عاما لها [٤٦]

ويضم حزب التجمع عددا من التيارات الفكرية والفئات الاجتماعية داخل صفوفه وهذه التيارات تمثلت في: الناصريين -الماركسيين- التيار الوحدوى- التيار الدينى المستنير- التيار الديموقراطى.مثلت جميعها تيار اليسار بروافده المتعددة. وقد اتفقت هذه التيارات المختلفة على ضرورة التقييم الإيجابى لثورة يوليو وحماية إنجازاتها الوطنية والتقدمية والوحدوية، كذلك اتفاقها على محاربة الاستعمار والإمبريالية والصهيونية ونضالها المشترك من أجل الدفاع عن الاستقلال الوطنى. واحترام الحقوق والحريات الديموقراطية واحترام الأديان السماوية، وبناء المجتمع الاشتراكى، والإيمان بعروبة مصر ونضالها من أجل تحقيق الوحدة العربية ومساندة القضية الفلسطينية.(٤٧)

وفى عام ١٩٧٨ وفى ظل القوانين الاستثنائية المقيدة للحريات جمد حزب التجمع نشاطه بعد حزب الوفد

المبادئ العامة للحزب التجمع.

أعلن الحزب عن مبادئ العمل فى النقاط التالية:

١. "التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى تنظيم جماهيرى يتسع لكافة التيارات الفكرية، والقوى الوطنية والتقدمية والوحدوية.

٢. التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى يؤمن بأن الحركة الجماهيرية المستقلة ى أساس قيامه واستمراره وتطوره.وبالتبعية فهو يرى ضرورة العمل على تطوير استقلالية ومبادرات الحركة الجماهيرية كأساس للعمل السياسى للطبقات الشعبية.

٣. يناضل حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى لاستكمال مهام الثورة الوطنية الديموقراطية ومواصلة السير على طريق التحول الاشتراكى الذى أعلنته ثورة يوليو.

٤. إن ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ نقطة تحول حاسمة في تاريخ الشعب المصرى،وبالتالى يتعين السير فى طريقها، ورفض التوقف أو التراجع للخلف. ومن ثم الحرص على دعم إيجابيتها واعتبارها أساس النضال فى المرحلة المقبلة.

٥. إن الموقف الوطنى لا يقف عند حد المطالبة بتحرير الأرض العربية المحتلة واسترداد حقوق الشعب الفلسطينى، وإنما يمتد للتصدى لمخططات الإمبريالية والصهيونية. والتضامن مع شعوب العالم الثالث فى نضالها من أجل التحرر السياسى والاقتصادى. كذلك دعم دور حركة عدم الانحياز.

٦. إن الحرية السياسية لا تنفصل عن الحرية الاجتماعية التى هى نضال من أجل تحولات جذرية وعميقة فى المجتمع يشارك الشعب فى إحداثها. وهذه الحريات شرط أساسى للممارسة الديموقراطية السليمة.

٧. إن استكمال مهام الثورة الوطنية الديموقراطية ومواصلة السير على طريق التحول الاشتراكى لم يعد من الممكن أن يتم بدون قيام العمال والفلاحين والمثقفين الثوريين بالدور الأساسى فى قيادة الثورة.

٨. إن التجمع الوطنى الوحدوى يؤمن بما جاء فى الميثاق الوطنى من أن " الصراع الحتمى والطبيعى بين الطبقات لا يمكن تجاهله أو إنكاره وإنما ينبغى أن يكون حله سلميا فى إطار الوحدة الوطنية وعن طريق تذويب الفوارق بين الطبقات.

٩. إن دعم الوحدة الوطنية للشعب المصرى مسئولية وطنية سوف ينهض بها التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، وهو يضعها فى مقدمة مسئولياته.

١٠. إن التجمع الوطنى التقدمى وفى لأعرق تقاليدنا المصرية، يكافح من أجل أن تنتصر وتتعزز روح الإخاء والتسامح.

١١. إن الاشتراكية العلمية كما جاء فى الميثاق الوطنى " هى الصيغة الملائمة للإيجاد المنهج الصحيح للتقدم، وأن الحل الاشتراكى لمشكلة التخلف الاقتصادى والاجتماعى فى مصر وصولا ثوريا إلى التقدم.

١٢. الإيمان بالأديان السماوية من حيث هى نظام إلهى جاء لإسعاد الناس وفهمه فى ضوء العقل والاجتهاد هو طاقة خلابة تسهم فى تنمية المجتمع وتحرره من الاستعمار.

١٣. إن الشعب المصرى جزء من الأمة العربية، والقومية العربية حركة ثورية معادية للإمبريالية ذات طابع شعبى ديموقراطى ومحتوى تقدمى، والوحدة العربية هدف نضالى ثابت للحزب".[٤٨]

يلاحظ على خطاب حزب التجمع تشابهه إلى حد كبير مع الخطاب السياسى فى فترة الخمسينيات والستينيات وظهور النبرة الثورية فى معظم مبادئ الحزب. كذلك فقد تشابه الخطاب مع الخطاب السياسى للفترة السابقة الذكر من مفردات الصراع الطبقى، تذويب الفوارق بين الطبقات، وحدة الصف العربى، القضية الفلسطينية، المشاركة الشعبية فى القضايا المجتمعية المختلفة.

وعليه فقد تبنى حزب التجمع عددا من القضايا المختلفة لتدخل فى ثنايا الخطاب المعلن كبرنامج لعمل للحزب وتلخصت هذه القضايا فى قضايا اقتصادية، وقضايا ديموقراطية، وقضايا اجتماعية والتى تتضمن قضية التعليم والتى ستتعرض لها الدراسة بالتفصيل. وقضايا القومية العربية، وأخيرا القضايا الخارجية.

أما ما جاء فى خطاب حزب التجمع فيما يخص القضايا التعليمية فيمكن تصنيفها كالتالى:

<u>قضية الأمية:</u> يرى خطاب الحزب أن مشكلة الأمية مهمة سياسية وطنية يجب علاجها من الجذور والبعد عن العلاجات الجزئية، والتى يردها إلى المشكلات الاقتصادية التى تجعل غير القادرين يعزفون عن التعليم، كذلك فيحمل الخطاب

جزءا من المسئولية على النظام التعليمى، ومن ثم فيطالب بالتغيير الثورى فى النظام التعليمى للقضاء على التسرب وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

قضية التعليم والبحث العلمى: ويضع الخطاب كل من القضيتين فى سلة واحدة، ثم يبدأ فى تصنيف قضية التعليم حيث تتفرع إلى أربعة قضايا فرعية هى المجانية والتى يكون مردها إلى الدروس الخصوصية والمجاميع والكتب الجامعية التى تخل بمبدأ المجانية.

قضية أسلوب التعليم: والمعتمد على التلقين والحفظ والتكرار بما يجهض ملكات التفكير والابتكار.

قضية انفصال التعليم عن حاجات المجتمع من جانب، ومن العلم العصرى من جانب أخر.

قضية التقدم العلمى والتكنولوجى: والتى يرى الخطاب ضرورة إعادة النظر فى تطوير المعرفة الإنسانية ، ومن ثم إعداد الإنسان القادر على استيعاب العلم والتكنولوجيا. ويرى الخطاب أن كل من قضيتى التعليم والتقدم العلمى يمكن تناولهما من زاويتين متكاملتين، فالتعليم خدمة استهلاكية، وهو فى الوقت نفسه خدمة إنتاجية، هدفها تنمية الدخل الفردى.

وعليه فقد قدم الخطاب عددا من المعايير التى يري الحزب ضرورة إعادة النظر إليها نفردها فى التالى:

١. ربط خطة التعليم بخطة التنمية الشاملة وذلك عن طريق :
٢. ربط التعليم الأساسى بالبيئة والجمع بين الثقافة الأساسية وتنمية المهارات اليدوية.
٣. ربط سياسة القبول بالمراحل المختلفة للتعليم بالحاجات الحقيقية للمجتمع والمواءمة بين التعليم الثانوى والفنى فى ضوء الحاجات الفعلية.
٤. التركيز على التخصصات العامة فى المراحل الجامعية الأولى، وجعل التخصصات الدقيقة فى مرحلة الدراسات العليا.

٥. إعادة النظر فى مناهج التعليم ومقرراته ومحتوي ما يقدم من معلومات وقيم على أساس المشاركة بين خبراء التربية والمتخصصين.
٦. إنصاف المعلم ماديا ومعنويا
٧. تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم باعتباره حقا لكل مواطن.
٨. رفع سن الإلزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية بما يسهم فى القضاء على الأمية.
٩. ضرورة البحث عن حل لمشكلة الأبنية التعليمية بما يحقق الوفاء بأهداف العملية التعليمية.
١٠. تنويع المدارس التى تحقق احتياجات خطة التنمية وتستوعب أعداد المواطنين
١١. الاهتمام بالتدريب الفنى فى كل القطاعات. وربط المدارس الفنية بالورش العامة.
١٢. تحقيق ديموقراطية العملية التعليمية فى الجامعة وإلغاء كافة أنواع التعليم.
١٣. دعم الجامعات ومراكز البحث العلمى ماديا وفنيا ورعاية الباحثين والقائمين بالتعليم العالى بما يساعد على رفع كفاءتهم وعطائهم للطلاب.
١٤. وضع خطة قومية للبحث العلمى تسهم فى ترشيد الإمكانات الحالية والمستقبلة.
١٥. إعادة تنظيم مراكز البحث العلمى فى مصر لتتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوجية.
١٦. إنشاء أكاديمية للعلوم .
١٧. إنشاء هيئة عامة للتكنولوجيا.
١٨. تدعيم سبل الاتصال بمصادر العلوم الخارجية المتقدمة.
١٩. إتاحة فرص التفرغ الكامل للباحثين الجادين .
٢٠. الاعتماد على الخبرة المصرية قبل الاستعانة بالخبرة الأجنبية.[٤٩]

رؤية تحليلية لبرنامج حزب التجمع فى التعليم:

يلاحظ على خطاب حزب التجمع فى مجال القضايا التعليمية تناوله للعديد من جوانب القضية بدءا من قضية الأمية وتشخيص أسباب ضعف النظام التعليمى، الأمر الذى يرى معه ضرورة إحداث ثورة فى النظام التعليمى، إلا أن هذه الثورة التى ارتأى الحزب ضرورتها لم تخرج عن نطاق المشكلات التى طالما تحدث عنها المختصين بالتعليم أو الخطاب الرسمى، وعليه فإنه لم يقدم رؤية جديدة ترتقى للقيام بالثورة التعليمية. فمازالت القضايا المطروحة فى خطاب التجمع تدور فى نفس فلك القضايا المطروحة منذ الستينيات.

ومن الأمور التى حرص عليها الخطاب الرسمى لحزب التجمع هى قضية المجانية و تشخيص بعض الأسباب المتعلقة بها، وإن كان لم يقدم جديدا بشأن هذه القضايا. إلا أن حرص الخطاب الرسمى للتجمع على ضرورة التمسك بالمجانية يعتبر من الجوانب الإيجابية وإن كان من الأجدى عرض بعض التصورات الممكنة التى تساعد على عدم الإخلال بها.

كذلك فقد اتفق خطاب التجمع مع خطاب الوفد من رفع سن الإلزام وهو ما كان يسعى الخطاب الرسمى التوصل إليه، وذلك من خلال تجربة المدرسة التجريبية الموحدة، ثم تجربة التعليم الأساسى والتى كان الهدف منهما رفع سن الإلزام. كذلك فإنه عند تناوله لربط التعليم الأساسى بالبيئة والجمع بين الثقافة الأساسية وتنمية المهارات اليدوية هو أيضا ما طرحه الخطاب الرسمى فى العديد من المناسبات وأيضا كانت تجربة المدرسة التجريبية الموحدة تسعى إلى نفس الهدف.

من الأمور الإيجابية لخطاب التجمع هو نظرته للتعليم الفنى والتى اختلفت عن نظرة كل من الخطاب الرسمى للدولة وخطاب حزب الوفد من ضرورة المواءمة بين التعليم الثانوى والعام فى ضوء الاحتياجات الفعلية. وهى نظرة

تضمر فى جوانبها ضرورة دراسة الاحتياجات الفعلية للتنمية قبل اتخاذ قـرار ـ بالتوسع فى التعليم الفنى على حساب التعليم العام.

أيضا من النواحى الإيجابية فى خطاب التجمع هو المشاركة فـى إعـداد المناهج الدراسية بين المختصين والقطاعات الشعبية ورجال الاقتصاد وهى رؤية من وجهة نظر الباحثة أكثر تقدمية مما طرح فى خطابات من قبل.

يتفق مرة آخرى خطاب حزب التجمع مع الخطاب الرسمى للدولـة بمـا يتعلق بقضية الأبنيـة التعليمية وهى القضية المثارة منذ الستينيات نتيجة التوسـع فى سياسات القبول بعد الثورة، ولم يطرح الخطاب سـبل لهـذا التوسـع ليظـل الخطاب يدور فى فلك الخطاب الرسمى للدولة.

أما ما ورد فى خطاب التجمع عن تنويع المدارس بما تحقـق احتياجـات التنمية فلم يوضح الخطاب مفهوم التنويع، وخاصة أن نظام التعليم به قدر كبيـر من التنوع بين عام وفنى، والأخير يتضمن عددا أكبرا من التنوع ما بين زراعـى وتجارى وصناعى. وبالتالى يظل الخطاب مفتقدا النظرة العلمية لما يطرحه مـن مبادئ عمل.

ويتفق مرة أخرى خطاب التجمع مع خطاب الوفد من ضرورة إعادة النظر فى أسلوب التعيين داخل الجامعة والعودة إلى نظام الانتخابات بين أعضاء هيئات التدريس والمناصب الجامعية الأخرى.

ويتسع خطاب التجمع ليشمل البحث العلمى بشقيه الطبيعى والعلمى، ليرى ضرورة إعادة تنظيم مراكز البحث العلمى، والتخلص من البيروقراطية التى تتسم بها المراكز البحثية. وهنا يختلف طرح الخطاب فى هذه القضية عن طرح الخطاب الرسمى. وهى من النواحى التى تحسب لصالح الخطاب. كـذلك طـرح الخطـاب لضرورة وضع خطة قومية للبحث العلمى تتسم بالإيجابية والرؤية الجديدة.

كذلك فإن ما طرحه خطاب التجمع فى ضرورة الربط بين مراكز البحث العلمى والجامعات وبين المؤسسات الصناعية لم يقدم جديدا، إلا إذا اعتبرنا مبدأ الإلزام والذى يلزم المؤسسات الصناعية بتوجيه مشكلاتها الفنية للمراكز العلمية هى الرؤية الجديدة التى يطرحها الخطاب. وإن كانت من الناحية النظرية صعبة التنفيذ.

وأخيرا فإن ما طرحه الخطاب بشأن البحث العلمى والباحثين على الرغم من أن تناولها ليس بالجديد وهو ما كان يتم بالفعل إبان الثورة وفترة الستينيات فإن تمسكه بها وإفراده ثمانى بنود لمناقشة هذه القضايا هى من النواحى الإيجابية فى خطاب التجمع.

ويلاحظ على خطاب التجمع أنه على الرغم من النبرة الثورية فى الخطاب إلا أنه أغفل نظرة التعليم إلى نوعية المواطن المراد تخريجه وتنمية الذاتية المصرية والعربية التى حرص الخطاب عليها لإبرازها فى مواقف متعددة من الخطاب. كذلك أغفل دور التعليم فى التنشئة السياسية للمواطن، والممارسة السياسية من خلال قنوات التعليم المختلفة والتى تمثلها الاتحادات الطلابية.

ومن النظرة السريعة للخطاب غير الرسمى والمقدم من حزبى الوفد اليمينى وحزب التجمع ممثل اليسار نجد بشكل عام أنه خطاب لا يعكس طروحات جديدة تختلف عما طرحه الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى للتعليم. مما يعكس ضيق الرؤية للقضايا التعليمية المختلفة وإن كانت اختلفت بين الحزبين إلا أنها اشتركت فى عدم تقديم رؤى تحليلية وحلول للقضايا المطروحة بقدر ما التزمت بتشخيص بعض المشكلات وإن كان ينقص هذا التشخيص الرؤية العلمية التحليلية لهذه القضايا.

وتنتقل الدراسة فى المبحث القادم إلى الخطاب غير رسمى من قبل المتخصصين والمهتمين بشكل مباشر بالقضايا التعليمية وذلك من خلال الخطاب غير الرسمى لأهم القضايا المطروحة للفكر التربوى والمقدمة فى صحيفة التربية

التى تصدر عن رابطة خريجى كليات التربية والتى تفترض الدراســة أن معظــم الخطاب المطروح هو خطاب أكثر التصاقا بالقضايا التعليمية المختلفة وهو الأمــر الذى تسعى الدراسة إلى الوقوف على مدى صحة أو خطأ الفرضية المطروحة.

المراجـــــــع

(١) يونان لبيب رزق، الجذور التاريخية للتحربة الحزبية فى رءوف عبــاس حامــد(محــرر) الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاســتراتيجية، ١٩٩٥، ص ص ٩-٤١

(٢) Vatikiotis, P.J. op.cit. p١٣٧

(٣) Ibid., p٢١٧

(٤) المرجع السابق

(٥) أحمد الشربينى، تكوين الأحزاب فى مصر، فى رءوف عباس حامد، المرجع الســابق، ص ص ١٠١-١٣٢ .

(٦) المرجع السابق

(٧) يونان لبيب رزق، الأحزاب السياسية فى مصــر ١٩٠٧-١٩٨٤، القــاهرة، دار الهــلال، ١٩٨٤، ص ١٠٤

(٨) يواقيم رزق مرقص، الخطاب السياسى الحزبى، فى رءوف عباس حامد، مرجع سابق، ص ص ٢٢٤

(٩)Political Parties in Egypt over ١٠٠ Years Old in http //www.sis gov.eg/egyptinf/politics/parties/html/polparts.html

(١٠) أحمد الشربينى، مرجع سابق.

(١١) Plitical Parties in Egypt…op.cit.

(١٢) محمد صابر عرب، برامج وتوجهات الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣ فى رءوف عباس حامد ، مرجع سابق، ص ص ١٣١-١٨٠

(١٣) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق.

انظر أيضا:

أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق.

(١٤) أمانى قنديل، عملية التحول الديموقراطى فى مصر ١٩٨١-١٩٩٣، القاهرة، مركز ابــن خلدون، ١٩٩٥، ص ٤٦،٤٧(سلسلة دراسات مشروع المجتمع المدنى والتحول الديموقراطى فى الوطن العربى)

(١٥) يونان لبيب رزق، مرجع سابق.

(١٦) المرجع السابق.

(١٧) مضابط مجلس النواب، الهيئة النيابية التاسعة، جلستا ١٢ نوفمبر، و٢٤ ديسمبر ١٩٤٥، ص ٢٥٠

(١٨) يواقيم رزق مرقص، الأحزاب ونزاهة الحكم، في رءوف عباس حامد، الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣، مرجع سابق، ص ص ٢٩٣-٢٢٦

(١٩) وحيد حامد، الأحزاب السياسية من الداخل ١٩٠٧-١٩٩٢، القاهرة، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، ١٩٩٣، ص ٣٧

(٢٠) أحمد زكريا الشلق، الأحزاب السياسية وثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٣ في رءوف عباس حامد، الأحزاب السياسية في مصر ١٩٢٢-١٩٥٢، مرجع سابق، ص ص ٣٢٩-٣٨٠

(٢١) انظر كلمته في منظمة الشباب الاشتراكي بحلوان في ١٥ نوفمبر ١٩٥٦ في مجموعة خطب ..مرجع سابق، القسم الخامس، ص ٤٣٠ .

(٢٢) أنور السادات، صفحات مجهولة،، مرجع سبق ذكره، ص ٥١

(٢٣) خالد محي الدين، الآن أتكلم، القاهرة، مركز الأهرام، ١٩٩٣، ص ١٣٧

(٢٤) أنور السادات،المرجع السابق، ص ٢٠٦-٢١٨

(٢٥) أحمد زكريا الشلق، مرجع سابق

(٢٦) الجمهورية العربية المتحدة، الهيئة العامة للاستعلامات، مجموعة خطب وأحاديث...، الجزء الأول، مرجع سابق، خطب متفرقة

(٢٧) طارق البشرى، دراسات في الديموقراطية المصرية، القاهرة، دار الشروق١٩٨٧، ص ١٤٧

(٢٨) طارق البشرى، الديموقراطية ونظام ٢٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، بيروت، مؤسسة الأحزاب السياسية، ١٩٨٧، ص ص ١٢٧-١٣٢

(٢٩) ج م ع، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر، مرجع سابق، ص ٣١

(٣٠) أماني قنديل، عملية التحول الديموقراطي في مصر ١٩٨١-١٩٩٣، القاهرة، مركز ابن خلدون،١٩٩٥، ص ١٢٠ (سلسلة دراسات مشروع المجتمع المدني والتحول الديموقراطي في الوطن العربي)

(٣١) ج م ع، هيئة الاستعلامات، القرارات الكبرى ...، مرجع سابق، ص ٢٤٥

(٣٢) حزب الوفد، دليل الوفد، ١٩٩٢، ص ٧

(٣٣) سعد فخرى عبد النور، الوفد يود الحركة الوطنية في سبيل الاستقلال والحرية، القاهرة، دار الشروق، د.ت.

(٣٤) أحمد الشربينى، مرجع سابق

(٣٥) أحمد عبد الرحيم مصطفى، تاريخ مصر السياسي من الاحتلال إلى المعاهدة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ص ١٤٩،١٤٨

(٣٦) حزب الوفد، دليل الوفد، مرجع سابق، ص ١٣انظر أيضا:

عزة وهبى، تجربة الديموقراطية الليبرالية فى مصر: دراسة تحليلية لأخر برلمان مصرى قبل ثورة ١٩٥٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية بالأهرام، ١٩٨٥، ص ص ١١٠-١٢٠

(٣٧) المرجع السابق

(٣٨) المرجع السابق

(٣٩) المرجع السابق

(٤٠) انظر رؤية البرامج للتعليم فى بدايات الفصل

(٤١) حزب الوفد، دليل الوفد، مرجع سابق

(٤٢) جمهورية مصر العربية، مجلس الشعب، الفصل التشريعي الثاني دور الانعقاد العادي الأول، رد لجنة التعليم على بيان وزير التعليم والبحث العلمي في ١٩٧٧/٣/٠٤

(٤٣) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١

(٤٤) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب ١٩٧٥، مرجع سبق ذكره، ص ١١

(٤٥) محافظة الجيزة، أعداد ونسبة عدد المتعطلين حسب الحالة التعليمية، ١٩٨٦

لمزيد من التفاصيل ارجع إلى الفصل السادس من هذه الدراسة

(٤٦) إيمان محمد حسن، وظائف الأحزاب السياسية فى نظم التعددية المقيدة : دراسة حالة حزب التجمع فى مصر من ١٩٧٦-١٩٩١: رسالة ماجستير منشورة فى القاهرة، حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، ١٩٩٣، ص ١٢٤،١٢٣

(٤٧) حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، البرنامج السياسى العام ولائحة النظام الداخلى: المؤتمر العام الأول للحزب ١٠-١١ إبريل، ١٩٨٠، ص ص ٥١-٧١

(٤٨) المرجع السابق، ص ص ٧٣-٨٧

(٤٩) المرجع السابق

المبحث الثانى

الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

صحيفة التربية: رؤية تأصيلية.

ترجع نشأة صحيفة التربية إلى عام ١٩٤٨ كأحد أهداف رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، والتى تأسست فى مصر عام ١٩٤٣، بهدف نشر مبادئ التربية الحديثة وتحقيقها فى معاهد التعليم فى مصر؛ وذلك من خلال المعسكرات الصيفية الدراسية لأعضائها، وعقد المؤتمرات الخاصة بتطبيق أساليب التربية الحديثة فى مدارسها، وتوجيه الأنظار إلى مشكلات التربية والتعليم. ولكى تستطيع الرابطة تحقيق هذه الأهداف فوجدت أنه من المهم إصدار صحيفة تبلور وجهات نظر العاملين فى مجال التعليم، وتحفيزهم على القيام بالدراسات والأبحاث المختلفة لبحث مشكلات التعليم. ومن ثم فقد حددت الصحيفة أهدافها فى العمل على أن تكون منبرا حرا لقرائها بما يمكنهم من الإدلاء بآرائهم فيما يرونه فى النظام التعليمى وأساليبه فى المجتمع والمدرسة والمنزل بحرية وفيما يتبادر إليهم من ملاحظات، وما يرونه من نظم و خطط وبرامج ومناهج. وقد حددت الصحيفة مرات صدورها بحيث تبدأ بثلاثة أعداد فى السنة على أن تزيد هذه الأعداد تدريجيا، حتى وصلت إلى أربع مرات فى السنة.(١)

الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

جاء فى أهداف صحيفة التربية كما سبق أن وضحت الدراسة بأنها مجلة تهتم بعلاج مشكلات التعليم، وكما اتضح من العرض السابق لأعداد منتقاة من الصحيفة فى سنوات كانت ذات دلالة سياسية واجتماعية واقتصادية فى حياة الأمة بهدف الوقوف على مدى تجاوب الخطاب غير الرسمى والمتخصص فى مجالات التعليم المختلفة عما يدور حول من أنساق أكثر شمولية تحدد سياسته وكيانه

وهويته. وكانت الدراسة منطلقة من قضية مدى الاتساق بين كل من الخطاب الرسمى والخطاب غير الرسمى على المستويين السياسى والتعليمى.

ومن الدراسة التتبعية للأعداد السابق الإشارة إليها. بواقع ٨٩ مقالة يظهر عدد من الاعتبارات التى تود الدراسة إبرازها وتنقسم هذه الاعتبارات وفقا للمفردات التى حددتها الدراسة مسبقا: التعليم، تنشئة سياسية، قومية عربية

أولاً: القضايا التعليمية كما وردت فى صحيفة التربية: وتنقسم هذه القضايا لعدد من المحاور وتتلخص فى :

قضايا تعليمية عامة، سياسات تعليمية، تخطيط تعليمى،إدارة، مناهج وطرق تدريس، علم نفس وصحة نفسية، تقويم وتوجيه وامتحانات، أنشطة تربوية، تربية فنية، تعليم ريفى ومهنى وفنى، إعداد معلمين، دراسات مقارنة.

أولاً: القضايا العامة

احتلت القضايا العامة ثلاث مقالات تدور حول قضايا تعليمية عامة بنسبة ٢,٦٧% من إجمالى عدد المقالات

(لا تندرج تحت التصنيف السابق) وقد تناولت هذه المقالات قضايا متنوعة مثل

المقالة الأولى: مقالة من كلية ميتشجن الأمريكية، التعاون فى النجاح

يطرح مفهوم المساعدة، ويضع عددا من المبادئ التى تحدد المفهوم، وذلك عن طريق حل المشكلات، وبالتالى ينطبق هذا المفهوم على المنظومة المدرسية. وقد يكون هناك تزامنا بين موضوع المقالة وبين الخطاب السياسى فى هذه الفترة حول التعاون وأهميته لنجاح الأمم .

المقالة الثانية: بم تمتاز به المدرسة الجديدة

سؤال طرح على خمسة من ذوى الصلة الوثيقة بالتدريس والمدارس، والمقال يستعرض الإجابات والتى لم تخرج عن كونها تجارب شخصية مروا بها،

بعيدا عن مغزى السؤال. أما المقالة الثانية، وكانت حول تصور عن المدرسة الجديدة فلم تخرج الإجابات عن ردود فعل ناتج عن تجارب شخصية لكل المستجيبين.

المقالة الثالثة: لطفى بركات أحمد، الثقافة العربية والتغير الاجتماعى وتناول الكاتب طبيعة الثقافة وما أقسامها ، وموقف الثقافة العربية من محاولات الغزو الثقافى الأجنبى لها ، دور الثقافة العربية فى إحداث التغير الاجتماعى ، ثم خصائص الثقافة العربية الملتزمة كما يتصورها البحث .

وتعكس الرؤية السابقة بعد الخطاب غير الرسمى أو الفكر التربوى عن تناول القضايا التعليمية من منظور على المستوى الماكرو، حيث تميزت النظرة للقضايا التربوية بالنظرة الميكرو الضيقة والتي لا تخرج عن نطاق دائرة الذات.

السياسات التعليمية.

حظت القضايا التعليمية المتعلقة بالسياسات التعليمية بعشرة مقالات مختلفة بنسبة ٨,٧% من إجمالى عدد المقالات وهى:

المقالة الأولى: إسماعيل محمود القبانى:سن العاشرة

إسماعيل محمود القبانى الوزير السابق (٧ سبتمبر ١٩٥٢ – ٢ يناير ١٩٥٤)[٢]، ويناقش فيها الكاتب أسباب اختيار سن العاشرة، والثانية عشر للمرحلة الإعدادية، ثم تنقل ليناقش فكرة توحيد المدرسة الابتدائية القديمة، والأولية، والإلزامية بغية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ووضع أساس مشترك للثقافة القومية. ثم يتابع معايير انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية ويناقش الكاتب أسباب تراوح أعمار التلاميذ فى المرحلة تناولت سياسات قبول وتوحيد المدرسة الابتدائية.[٣]

المقالة الثانية : إعداد المعلم العربي فى إطار فلسفة متجددة

والمقال الثانى كان لنفس الكاتب حيث تناول قضية إعداد المعلم فى إطار فلسفة تربوية متجددة، وفى هذه الدراسة يستعرض الكاتب مكانة المعلم فى الأنظمة العربية، وأهمية اختياره وتدريبه، ويتناول الكاتب فلسفة التربية، وأصولها، ومدى ارتباطها بالأمم وخص فى هذا الشأن الأمة العربية.

ثم ينتقل القبانى إلى أهمية إعداد المعلم على المستوى المهنى والشخصى، والتى يعد من أهمها الثقافة العامة للمعلم. وفى هذا المضمار يقترح عددا من الدراسات التى تدخل فى هذا النطاق مثل دراسة اللغة العربية، دراسة مقومات الثقافة العربية، والدين، ودراسة المجتمع العربى الحالى، ودراسة المجتمع الوطنى، والأشغال الفنية والعلمية ويستعرض الكاتب بعد ذلك لضرورة الإعداد المهنى للمعلم، ويخرج الكاتب بفكرة ضرورة " التعليم المستمر".[٤]

وعلى الرغم من مكانة كاتب المقالتين إلا أن هما فقدتا الأسس السليمة فى تحليل السياسات التعليمية؛ حيث أرتكن فى المقالة الأولى إلى آليات تنفيذ تطبيق نظام توحيد المدرسة الابتدائية، وأسباب ذلك دون الخوض فى الأسباب المجتمعية التى فرضت على السياسة التعليمية الجديدة بعد الثورة. هذا بالإضافة إلى اختلاط كلمة القومية عند القبانى والتى كانت تعنى مصر فقط، وهذا اللبس كان واضحا مع بدايات الثورة والتى كانت متباينة فى الخطاب السياسى.

أما المقالة الثانية وعلى الرغم من ظهور مفردة فلسفة تربوية متجددة إلا أنها أيضا بعدت عن مفهوم الفلسفة والسياسة وتناولت الأهداف العامة دون الخوض فى متطلبات الفلسفة التى انتهجتها البلاد فى الستينيات وإعلان التأميم، والأخذ بالنظام الاشتراكى الديموقراطى التعاونى.والذى هو المحدد الأساسى للأنساق الأخرى فى الدولة.

تطور مفهوم القومية عند القبانى فأصبح يعنى بالقومية الأمة العربية ، وكان هذا التطور طبيعى فى ظل المد القومى الذى ميز هذه الفترة، وعلى الرغم

من الانفصال بين مصر وسوريا إلا إن القبانى حرص على إظهار أهمية القومية العربية فى التعليم. وتكررت المفردة (والألفاظ المشاركة لها فى الأمة العربية، البلاد العربية، القومية العربية) ثمانى مرات.

المقالة الثالثة : محمد خيرى حربى: اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة

يستعرض الكاتب تاريخ التعليم فى مصر وسياساته منذ عهد الاحتلال، وحتى عام ١٩٥٦. ثم ينتقل الكاتب إلى ما حققته الثورة من معنى المواطنة. ثم ينتقل إلى أهمية تأميم القناة، ودلالتها التعليمية والتربوية فى التعرف على حقوق الشعب المصرى. ويتابع حربى أهداف سياسة التعليم الجديدة، ودورها فى تدعيم مبادئ الثورة، ونقل المسئولية من الوزارة إلى الشعب. ونشر التعليم الصحيح كما وكيف، وتدعيم قاعدته والاعتزاز بالقومية. (٥)

ويلاحظ من المقالة تناول قضية التعليم على مستوى أشمل ويربطها بالمتغيرات السياسية الحادثة فى المجتمع ويربط بين كل من السياسة التعليمية والسياسة العامة للبلد. وهى من المرات القليلة التى تظهر فيها هذه العلاقة بوضوح.

المقالة الرابعة : مؤتمر الوحدة الثقافية العربية بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية

عقد المؤتمر فى إطار الوحدة الثقافية التى تمت بين الجمهورية العربية المتحدة، والجمهورية التعليمية بهدف توحيد المناهج بين البلدين. ويبدأ عرض المؤتمر بعرض كلمة وزير التعليم المصرى، ليشيد بهذه الوحدة الثقافية ويعدد أهميتها للوطن العربى جميعا وليس للبلدين فحسب.

ثم تعرض المقالة كلمة رئيس وفد الجمهورية العراقية. والتى عنيت بالإشادة للخطوات التى تمت فى سبيل تحقيق هذه الوحدة الثقافية، وما لها من أهمية فى درء المحاولات الاستعمارية لتفتيت أواصر الوحدة العربية.

وتنتقل المقالة لعرض كلمة رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة والتى تكاد تكون تكرارا للكلمتين السابقتين.

وتابع المقال الكلمات المختلفة التى ألقيت والتى تدور كلها فى دائرة الإشادة بالوحدة الثقافية بين البلدين وتبلورت خطة العمل فى تفحص المناهج والكتب والتيارات الفكرية حتى تستطيع جهود البلدين من تحقيق نهضة البلاد.(٦)

المقالة الخامسة : محمد نسيم رأفت، بحث نظام القبول بالتعليم الثانوى

يستعرض الكاتب نظام القبول بالمرحلة الثانوية قبل ١٩٥٢، وحتى تاريخ كتابة المقال. ثم ينتقل الكاتب لعرض مشكلات القبول بالتعليم الثانوى لعام ١٩٥٧. ليخرج منها بدراسة عن حل عاجل للمشكلات، ومن ثم حل مقترح لنظام القبول لعام ١٩٥٨.[٧]

تميزت المقالة بعرض لمشكلات التعليم الثانوى وتقديم مقترحات من قبل الباحث لحل هذه المشكلات على المستوى الميكرو.

المقالة السادسة : عبد العزيز السيد، مشكلات التطبيق التربوى

وتظهر السياسة التعليمية مرة أخرى فى مقال لوزير التعليم عبد العزيز السيد فى عام ١٩٦٧ والتى كانت كلمة قد ألقاها فى ندوة برابطة التربية ويستهل الوزير المقال بكلمة عن إنجازات إسماعيل القبانى فى مجال التربية بشكل عام، وعلم النفس بشكل خاص. ويعقد الوزير مقارنة بين أسلوب كل من طه حسين والقبانى في نظرة كل منهما للتعليم ليخرج بأن المفاهيم التربوية تغيرت لتصبح هناك ضرورة لقومية التعليم؛ بحيث يسهم فيها رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع.

ويستعرض السيد ضرورة ربط التعليم بالتكنولوجيا من جهة وربطه بالتنمية الاقتصادية من جهة أخرى. وينتقل السيد بعد ذلك إلى أهم المشكلات التعليمية التى تواجهها مصر، والتى تتلخص فى

١. التوسع الهائل فى التعليم.
٢. مستويات المتعلمين فى المرحلة الأولى، والتى يلقى بمسئولياتها على عاتق المعلم.
٣. النمطية فى التعليم، وعدم المرونة.
٤. الإدارة
٥. المناهج.

وينهى الوزير كلمته بدعوة لدراسة المشكلات السابقة.[٨]

وعلى الرغم من أن كلمة الوزير تدخل فى نطاق الخطاب الرسمى إلا أن الدراسة وهى بصدد صحيفة التربية فأنها تعامل معها بصفتها تدخل فى كلا الخطابين الرسمى وغير الرسمى. وقد مس الوزير مشكلات حقيقية يعانى منها النظام التعليمى.

ويتضح من كلمة الوزير تفرقته المنهجية بين سياسة كل من إسماعيل القبانى، وطه حسين حول مفهوم السياسة التعليمية الأمر الذى اتفقت معه الدراسة، ويتطرق الوزير إلى عرض مشكلات حقيقية فى السياسة التعليمية، ويذهب إلى بعد أكثر عمقا وهو قومية التعليم، والتى كانت من المحاولات الرائدة فى مشاركة القوى المعنية الأخرى فى وضع السياسة التعليمية، والتى عمل بها بعد ذلك فى أواخر السبعينيات. وعلى الرغم من مكانة الوزير فى اتخاذ القرار إلا أنه يطرح مشكلات وتصورات قابلة للتنفيذ، وكان من المتوقع اتخاذ قرارات بشأنها إلا أن حقيقة الأمر توقفت عند هذه المرحلة[٩]

المقالة السابعة: ليوسف صلاح قطب حول التعليم فى برنامج العمل الوطنى.

وركز قطب على برنامج خاص لمحو الأمية، والاهتمام بالتعليم فى القرى وتوفير الخدمات التعليمية والتربوية بها،أيضا العمل على استيعاب كل الملزمين

ورفع سن الإلزام إلى ١٥ سنة، أيضا أهمية تطوير التعليم، كما تناول مشكلة الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكافؤ الفرص، كما وضع البرنامج تصور لبناء الدولة الحديثة والتى لخصها فى نقطتين هما

- الدولة التى تزدهر فيها شخصية الفرد وثقافته، وتنوع معارفه وانطلاق قدراته.
- دولة لا مكان فيها للأميين.(١٠)

ومع وجاهة البعدين الذين تعرض لهما الكاتب إلا أن النظرة للدولة الحديثة ينقصه الكثير من التعريفات ومن أهمها الاستقلال السياسى على مستوى الدولة، واستقلال الفرد داخل الدولة. وخاصة أنها فترة حرب وإعداد على كافة المستويات المختلفة. كذلك التطور الاقتصادى وربط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالنظام التعليمى. والتوسع التعليمى القائم على الأسس العلمية السليمة . حرية العلم. تعليم التكنولوجيا بدلا من استيرادها..إلخ.وهى دراسة على المستوى الميكرو.

المقالة الثامنة:عزيز داود حنا، المعلم والتربية الاشتراكية

تناول الكاتب بعض الأدوار التى ينبغى على المعلم القيام بها ومن أهمها المعلم كمواطن فى مجتمع اشتراكى نام ، المعلم كعضو فى مؤسسته التعليمية،المعلم كناقل للثقافة، المعلم كموجه لعملية التعلم ، المعلم كموجه للتلاميذ.

ويفرق حنا بين مفهوم الأيديولوجيا فى المجتمعات الاشتراكية والمجتمعات الرأسمالية، وضرورة وضوح الرؤية الأيديولوجية للمعلم وربط المعلم بالاتجاهات السياسية والمجتمعية التى تدور من حوله حتى يستطيع القيام بمهامه بنجاح.(١١)

وتعتبر مقالة حنا المقالة الوحيدة التى تتطرق إلى مفهوم الاشتراكية والأيدلوجية التى تظهر لأول مرة فى صحيفة التربية - فى حدود الدراسة- ولكن من الملاحظ من تاريخ المقالة أنها فى ١٩٧١ وبعد ثورة التصحيح، والتى كانت قد قضت على النظام السابق، وأعلنت نظاما جديدا وإن كان ظاهريا تحت الدولة الاشتراكية، إلا أن كان من الواضح انعطافه النظام عن الطريق الاشتراكى والذى اتضح فى المظاهرات الطلابية فى هذا العام.[١٢] والدراسة تمت على المستوى الماكرو.

المقالة التاسعة: لعبد العزيز القوصى، معايير لإصلاح نظم التعليم فى الدول النامية

يعرض الكاتب لبعض التوصيات التى تضمنها تقرير إصلاح التعليم فى السودان. الذى كان قد تم بناء على طلب اليونسكو. وقد خلص الباحث بالخروج بعدد من المعايير اللازمة لعملية التقويم تدور حول وضوح الأهداف، حق التعليم لكل من الدولة والفرد، دراسة الموارد المالية والبشرية التى تسمح بالإصلاح.، أن يكون التعليم قادرا على تطوير نفسه، أن ينصف التعليم بالكفاءة الداخلية والخارجية. وجوب فكرة تدعيم التعليم المستمر.، وتحقيق الامتداد المكانى.[١٣]

وتركز دراسة القوصى على آليات تنفيذ فى ضوء منظومة أكثر شمولا من النظرة الضيقة التى كان يعمل بها من قبل، كما تظهر مفردات الكفاءة الداخلية والخارجية لأول مرة فى حدود الدراسة.

المقالة العاشرة: مصطفى عبد الرحمن درويش، ظاهرة التسرب فى تعليم المرحلة الأولى فى مصر

يستهل الكاتب مقاله بشرح مفهوم التسرب، وينتقل من المفهوم إلى دراسة المشكلة، والتى لا تقتصر على مصر فقط بل مشكلة عالمية تواجهها معظم النظم التعليمية. ثم يتدرج درويش فى توضيح أسباب الظاهرة، والتى يقسمها إلى

ثلاثة أقسام. وينطلق الكاتب بعد ذلك لتوضيح حجم الظاهرة فى مصر. والأسباب الأساسية وراء التسرب، والآثار المترتبة عليها. ثم يخرج درويش بعدد من المقترحات لحل المشكلة.(١٤)

وهنا يتعامل درويش مع السياسة التعليمية من منظور ميكرو، من خلال طرح مشكلة التسرب متعرضا للأسباب المجتمعية وراء الظاهرة.

ويتضح من المقالات السابقة والتى تناولت السياسة التعليمية كانت فى معظمها تدور على المستوى الميكرو حيث تناولت القضايا فى دائرة ضيقة من السياسة التعليمية، دون الالتفات تحليل السياسات التعليمية على المستوى الماكرو. كما تميزت الدراسات بأنها بعيدة عما يجرى من أحداث خارج الدائرة التعليمية، فلم تتناول على سبيل المثال قضايا النكسة ودورها فى إعادة النظر للسياسة التعليمية، ولم تتناول قضية التأميم والمجتمع الاشتراكى إلا فى مقالة عزيز حنا والتى جاءت بعد عشر سنوات من تطبيق النظام الاشتراكى فى مصر. أما القضايا التى واكبت الأحداث وعلى الرغم من قلتها إلا أنها كانت عبارة عن ردود فعل وتبريريه بغير تحليل كاف للعلاقة الجلية بين كل من النظام السياسى وبين النظام التعليمى مما أفقدها التحليل العلمى الواجب توافره فى تناول قضايا السياسة التعليمية.

ثانياً: التخطيط

لم ينل التخطيط مكانة فى اهتمامات الخطاب غير الرسمى، حيث لم تتعد المقالات أكثر من مقالة واحدة بنسبة ٨٧.% من إجمالى عدد المقالات.

محمد فريد أبو حديد، حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة

يستهل الكاتب مقاله بعرض لأهمية التخطيط التعليمى فى حياة الأمم، (وهنا يستخدم مفردة الأمة بشكل عام دون تحديد) وأهمية استقلال هذه الأهداف.

ويستتبع الكاتب مقالته بطرح عدد من الحقائق انواجب الالتفات إليها عند وضع الأهداف، ومنها: استقلالية الأمة العربية، و خصوصية كل أمة وحضارتها، والتراث المشترك للأمة العربية، ومتطلبا المستقبل لما بعد التحرر .

ثم يبدأ الكاتب باستعراض الأهداف التربوية، والتى يلخصها فى مراعـاة الفروق الفردية العقلية والاجتماعية والثقافية للطلاب وينتقل منها لشرح ضرورة التخصص فى العلوم.(١٥)

تعتبر هذه هى المقالة الوحيدة من ٨٧ مقالة تتنـاول قضـية التخطـيط، وعليه تكون المقالة الوحيدة التى واكبت مرحلة التخطيط الشامل، وبداية الخطـة الخمسية الأولى فى مصر. ويعالج أبو حديد قضية التخطيط على المستوى القومى العربى، والتى تتسق مع فترة المد القومى. ومن الجدير بالـذكر أن أبـو حديـد استخدم مفردة القومية ومشتقاتها ٢٢ مرة.

ثالثاً: الإدارة

لم تحظ الإدارة إلا على أربع مقالات بدءا من ١٩٦٧ بنسبة ٣,٤٨% فقط وكانت كالآتى :

المقالة الأولى: ناصف عبد السيد إبراهيم، تنظيم الجهاز الوظيفى بالمناطق التعليمية

يستعرض الكاتب أهمية الجهاز الوظيفى مستعرضا للقـوانين والقـرارات المنظمة لها. ثم يستعرض إيجابيات وسلبيات هذا الجهاز ليخرج بنموذج مقتـرح لنظام العمل بمديريات التربية والتعليم.(١٦)

اتسمت الدراسة بالتحليل على المستوى الميكرو، ولم تتطرق إلى دواعى الأخذ بتنظيم ما دون غيره، إلا أن النموذج المقترح قد اتسم بالإيضاح.

المقالة الثانية: حسين سليمان قورة، القيادة فى التربية

يستهل الكاتب مقاله بتعريف القيادة ووظائفها والخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة، ثم ينتقل لمسئوليات القائد التربوى فى العمل الجماعى، والتى تركز على أعمدة أربعة وهى تحديد الأهداف ، تحديد وسائل تحقيق الأهداف، اختبار صحة الوسائل المختارة، تشجيع الابتكار فى الأفراد والاعتماد على أنفسهم.(١٧)

اتسمت المقالة بالتخصص الدقيق فى مجال الإدارة، ولم تقدم الدراسة نموذج القيادة المناسب فى ظل المتغيرات التى طرأت على الدولة بعد نكسة يونيو ١٩٧٦.

المقالة الثالثة: حليم أبراهيم جريس، أهمية الاختيار للوظائف القيادية

يشرح ضروريات الاختيار فى الوظائف الإشرافية فى مجال التعليم بشكل عام، والدول النامية بشكل خاص. ويستعرض جريس الوضع الراهن للاختيار، والقرارات المنظمة له. والمعايير المحددة له. ثم ينتقل إلى الصفات التى يجب توافرها فى القيادات المشرفة الموجهة. ليخرج بمعايير أخرى تحكم عملية الاختيار.(١٨)

يحاول الكاتب وضع تصور فى اختيار القيادات الإشرافية فى ضوء الفلسفة الاشتراكية والتى تقوم على الكفاءة وليس على نظام الرتب والدرجات المالية والتى كان معمول بها قبل الثورة، ويتعرض بالنقد للسياسات المتبعة والتى لا تعتمد على أسس فلسفية تنبثق من الواقع السياسى والأيديولوجى للبلد.

وهنا يكون الارتباط بين الفلسفة العامة لنظام الحكم مع ما طرحه جريس متوافقا إلى حد كبير، وهى ومن الرؤى النقدية الإيجابية القليلة التى ظهرت فى مقالات صحيفة التربية.

المقالة الرابعة: صلاح الدين جوهر، أضواء على طريق الحكم الذاتي للمدارس الخاصة

المقال عبارة عن دراسة اجتماعية تربوية عن علاقة المدرسة بالأسرة، بهدف إلقاء الضوء على طريق التحكم الذاتي السليم للمدارس الخاصة التي تم منحها استقلالية إدارة شئونها بعد حل الجمعية التعاونية للمعاهد القومية والتي كانت تدير هذه المدارس.(١٩)

يلاحظ من العرض السابق أن ما جاء من مقالات حول الإدارة في سنوات مختلفة لم يخرج عن إطار فنيات العمل الإداري دون الرجوع للقوى والعوامل، مع تركيزها على القيادة، كذلك لم تتضح رؤية نقدية من المقالات السابقة باستثناء مقالة جريس والتي حاولت الأخذ بالقوى والعوامل عند تطبيق النظم الإدارية بما يتسق مع طبيعة المجتمع السياسية.

رابعًا: التقويم

حظت المقالات التي تعرضت للتقويم خمس مقالات بواقع ٤,٣٥% تعرضت إلى المواضيع التالية.

المقالة الأولى: محمد عبد المجيد سرحان، البطاقات المدرسية

يشرح مفهوم البطاقات المدرسية، وأهميتها، ثم ينطلق منها إلى نقد نماذج البطاقات السائدة في المدارس، ومنها يطرح سبل إصلاح نواحي النقص في هذه البطاقات.(٢٠)

تميزت الدراسة بالنظرة النقدية الإصلاحية للنماذج البطاقية مقدمة لبدائل إصلاح تتسم بالموضوعية.

المقالة الثانية: محمد نسيم رأفت، أسباب سوء نتيجة الثانوية العامة لسنة ١٩٥٥-١٩٥٦

تحاول الدراسة الكشف عن أسباب سوء نتيجة الثانوية العامة. ويضع الباحث عددا من العوامل التى قد تكون وراء الظاهرة، وهى التلميذ والمدرس، والمنهج، و الامتحان، النشاط الرياضى والاجتماعى. وطبق البحث على جميع محافظات مصر.

وخلص البحث إلى أن الأسباب ترجع إلى كل من المدرس، والتلميذ على حد سواء. ومن هذه الأسباب.

١. التساهل فى امتحانات النقل.
٢. التساهل فى درجات أعمال السنة
٣. وجود امتياز الامتحان الجوازى فى امتحانات النقل.
٤. انخفضت نسبة نجاح البنات نظرا لانشغالهن ولأول مرة فى الأنشطة المختلفة.
٥. عدم وجود معايير للانتقال من المرحلة الإعدادية للمرحلة الثانوية.
٦. عدم كفاية المعلمين علميا وتربويا.[٢١]

دراسة مسحية تحليلية على المستوى الماكرة. وقد اتسمت الدراسة بالتحليل العلمى على المستوى الماكرو محاولة الوصول إلى الأسباب الأساسية وراء الظاهرة، وكان من النتائج الإيجابية لهذه الدراسة هو توقيت الدراسة والذى تلا النتيجة مباشرة فى محاولة لاستدراج أسابا لقصور ومعالجتها.

المقالة الثالثة: محمد إبراهيم كاظم، تطور قيم طلاب التعليم العالى فى عشر سنوات : دراسة تتبعيه

وتهدف الدراسة إلى متابعة ورصد التغيرات القيمية تمهيدا للعمل على توجيهها، وذلك لشباب الجامعات والمعاهد العليا الذين يمثلون قيادات المستقبل، والأكثر تأثيرا فى المجتمع خلال عشر سنوات وكانت العينة من ستين طالبة

وطالبة من طلاب السنتين الأخيرتين فى الجامعة والمعاهد العليا، ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن التطور القيمى الحادث فى قطاع البحث يسير بلا ضوابط بمعنى أن كثيرا من القيم الوظيفية لم تتطور بالصورة المطلوبة.

المقالة الرابعة: إبراهيم عصمت مطاوع، التوجيه التعليمى والمهنى

يبدأ الكاتب مقالة فى شرح مفهوم التعليم ليتعمق ليصل إلى تحديد مهمة الموجه. ويضع مطاوع عددا من الأسس التى يقوم عليها التعليم. وينتهى إلى شرح كل من التوجيه المهنى والتوجيه التعليمى.(٢٢)

المقالة الخامسة: حسن مصطفى وآخرون، التوجيه التربوى

دراسة أعدت بناء على طلب نقيب المعلمين بمناسبة مؤتمر المعلمين العرب. ويستهل كاتب الدراسة بتوضيح هدف التوجيه التربوى. وينتقل بعدها لعرض الخدمات الأساسية فى التوجيه التربوى فى الجمهورية العربية المتحدة، وتنهى الدراسة بعرض عدد من النقاط للمناقشة.(٢٣)

خامساً : المناهج وطرق تدريس والكتاب المدرسى

حظت مقالات المناهج ٢٢ من ٨٧ بنسبة ١٩,٤% من إجمالى عدد المقالات وتناولت القضايا معظم مناحى المناهج وطرق التدريس، وإن كان تركيز المناهج على العلوم والتربية الفنية فى المقام الأول، ثم المواد الاجتماعية واللغة العربية وهو ما ستوضحه الدراسة

أولاً: القضايا العامة

شملت قضايا المناهج بشكل عام ثلاث مقالات وكانت كالآتى:

المقالة الأولى: منير كامل، نحو سياسة أفضل لبناء المناهج الدراسية

يناقش الكاتب سياسة وضع المناهج، والتى ، والتى كانت قد فرضت من أعلى، ومن ثم فهى لا تتيح للمعلم النمو المهنى؛ حيث أنه يضع مجموعة من القيود حول آرائه، كذلك أدى عدم تنسيق لجان المناهج إلى تفتيت وحدة المنهج، وبالتالى يقترح اللامركزية فى إعداد المناهج كحل لصعوبات سياسات وضع المناهج، ويقصد باللامركزية هنا سلطة كل مدرسة لوضع مناهجها الخاصة، ثم يعرض رؤيته الجديدة والمعوقات وسبل حلها.(٢٤)

المقالة الثانية:أحمد خيرى كاظم، اتجاهات فى تطوير المناهج الدراسية

يبدأ الكاتب بعرض أسباب الحاجة إلى تطوير المناهج، ثم ينتقل إلى رصد عدد من الخصائص الأساسية من وجهة نظره لعملية تطوير المناهج. (٢٥)

المقالة الثالثة: يوسف صلاح الدين قطب، تطوير مناهج التعليم فى مصر

سعى الكاتب لنقد تجارب تطوير التعليم التى تتسم بالسطحية والشكلية، واستعرض تاريخ بعض التجارب المرتبطة ببعض التحولات المجتمعية مثل ثورة ٢٣ يوليو، ومن قبل صدور دستور ٢٣، ثم تجارب الوحدة وما بعد الانفصال.(٢٦)

ثانياً: مناهج العلوم

تضمنت مناهج العلوم أربع مقالات من واقع ٢٢ مقالة، وهى تحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمقالات التى تناولت مناهج العلوم ودارت القضايا حول الموضوعات التالية

المقالة الأولى: محمد صابر سليم، اتجاه فى تدريس العلوم

يتناول الكاتب ضرورة تطوير مادة العلوم، وما تم الأخذ به فى خطة المنهج الجديدة من معايير وأسس لتحقيق الهدف من تعليم المادة.(٢٧)

المقالة الثانية: الدمرداش عبد المجيد سرحان، الرحلات والجولات في تدريس العلوم

يتناول الكاتب تطور العلوم، وأهمية الرحلات كوسيلة لتحقيق أهداف مادة العلوم، وينتقل منها إلى مزايا هذه الرحلات في تدريس العلوم مثل الملاحظة، تعميق الصلة بالبيئة، والمساعدة في التكوين الاجتماعي، وتنمية الميول والاتجاهات، والترفيه عن التلاميذ، ثم يتناول الكاتب كيفية تحقيق الأهداف السابقة، والخطوات اللازمة للإعداد للمرحلة.[٢٨]

المقالة الثالثة: محمد صابر سليم، العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية

يتناول الكاتب أهمية تطوير العلوم في حياتنا متعرضا لأهم إنجازات العلوم. وينتقل سليم إلى عدد من الاعتبارات الواجب توافرها في مناهج العلوم.[٢٩]

المقالة الرابعة: الدمرداش عبد المجيد سرحان، وضع مناهج العلوم في المدارس الإعدادية والثانوية

يستعرض الكاتب مفهوم التعليم قديما، لينطلق منه إلى عرض المناهج الحديثة للعلوم ومحددات مناهج المراحل الحديثة للعلوم. وينتقل سرحان إلى شرح أهداف تدريس المادة ليخرج بعرض لمادة العلوم في المرحلة الإعدادية والثانوية[٣٠]

المقالة الخامسة: إبراهيم بسيوني عميرة، تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من الحرب العالمية الثانية إلى أواخر الستينيات

تعرض الكاتب إلى تاريخ تدريس العلوم؛ حيث قسمها إلى لأربع فترات موضحا أهداف كل مرحلة من هذه المراحل. ويخلص الكاتب لأهمية تأريخ المواد المختلفة.[٣١]

ثالثًا: مناهج الرياضيات

حظت الرياضيات بمقالة واحدة من إجمالى عدد مقالات المناهج وطرق التدريس وتناولت موضوع وحدة الرياضيات :

مختار حمزة، وحدة الرياضة

يطرح الكاتب فكرة وحدة الرياضيات بعيدا عن تجزئتها " جبر، هندسة، حساب" مستشهدا بعدد من النظريات فى هذا السياق.(٣٢)

رابعًا: مناهج اللغة العربية

شغلت مناهج اللغة العربية مقالتين فقط من إجمالى مقالات المناهج .

المقالة الأولى: عالم المدرسين،المجموعات فى دروس المطالعة

يشرح المقال مميزات التقسيم إلى مجموعات أثناء عملية المطالعة بما يسهم فى تنمية وتحفيز التلاميذ، ومساعدة المدرس على التقاط الضعفاء، ويطرح معيار " الاختبار المقتن" كمعيار يجب وضعه فى الاعتبار عند التقسيم لمجموعات(٣٣)

المقالة الثانية: محمد خيرى حربى، رأى فى تيسير الكتابة العربية

دراسة توثيقية يتناول فيها الكاتب تاريخ كتابة اللغة العربية. وينتقل الباحث إلى اللغات السامية الأخرى التى استفادت من الخط العربى ومنها الفارسية، والتركية، والكردية. ويستعرض الكاتب بعد ذلك المحاولات التى عملت على تيسير الكتابة العربية والمشكلات التى تعترضها.(٣٤)

خامسًا: مناهج التربية الدينية

لم تشغل مناهج التربية الدينية سوى مقالة واحدة فقط وكانت كالآتى

أحمد المهدى، التربية الدينية في المدرسة الابتدائية

يشرح أهمية الاهتمام بتدريس التربية الدينية، وضرورة الاهتمام بها والأهداف المرجوة من تدريس المادة.[٣٥]

سادساً: مناهج اللغة الإنجليزية

شملت مناهج اللغة الإنجليزية مقالتين فقط من إجمالى ٢٢ مقالة فى المناهج وتناولا الآتى :

المقالة الأولى: المقالة الثانية عشر: فتح الباب عبد الحليم، أول كتاب مصور فى تعليم اللغة

يطرح الكاتب تجربة لكتاب " الدائرة المصورة " فى تعليم اللغة مستشهدا بالنظريات التربوية التى تدعم فكرة هذا الكتاب المصور[٣٦]

المقالة الثانية: المقالة التاسعة: حنا مرقص، دور اللغة العربية فى تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية

يفرق الكاتب بين استخدام اللغة القومية كعامل مساعد للشرح و اللجوء إلى الترجمة الحرفية بقصد توضيح البناء اللغوى للطالب.ففى الحالة الأولى قد تكون هناك أهمية لاستخدام اللغة القومية فى الإيضاح بينما تكمن الخطورة فى الحالة الثانية. ويدلل الكاتب على وجهة نظره بعدد من الأمثلة التى يمكن أن يعتمد عليها المدرس.[٣٧]

سابعاً: مناهج التربية الفنية

حظت مناهج التربية الفنية بنصيب كبير فى المناهج حيث تساوت مع مادة العلوم وشغلت خمس مقالات نلخصها فيما يأتى

المقالة الأولى: التيمس التعليمية، تجربة في تعليم الفنون: الطريقة والخامة

عرض المقال تجربة في تعليم الفنون والصناعات، وكيفية التغلب على مشكلات نقص المواد الأولية، والتجربة تمت في إحدى المدارس الإنجليزية.(٣٨)

المقالة الثانية: عبد الغني الشال، فلسفة الرمز في الفن المصري القديم

يشرح الكاتب أساليب الفن المصري القديم، والأسباب الموضوعية وراء اختيار أشكال ورموز معينة، وطرق صناعة خلق هذا الفن(٣٩)

المقالة الثالثة: محمود بسيوني، مكانه المعرفة في التربية الفنية

ويستعرض فيها الكاتب أهمية التربية الفنية في إدراك المعرفة ومعنى الخلق وحقيقته للتلاميذ. وضرورة تدريب التلاميذ على تكشف المعنى المتضمن في الفن وعلى إدراك المعاني المتنوعة التي تظهر في الأعمال الفنية المختلفة والإحساس بما بينها من صلات(٤٠)

المقالة الرابعة: محمود البسيوني، دور يوسف عفيفي في تطوير التربية الفنية

أعدت الدراسة بمناسبة الذكرى الثانية لوفاة يوسف عفيفي، ويستعرض فيها الكاتب إنجازات عفيفي في الفن. والذي قد أرسى عدد من القواعد التي اتبعها في الفن.(٤١)

المقالة الخامسة: محمود بسيوني، مشكلات الصنعة في تدريس الفن

يهدف المقال إلى كشف الدور الحقيقي الذي تلعبه الصنعة في الفن، ويستطرد كاتب المقال في شرح مفهوم الصنعة. وينتقل بعدها إلى متطلبات دلائل الصنعة . ويفرط الكاتب في إعطاء الأمثلة المختلفة ليخلص في النهاية لمفهوم الصنعة والتي تساوي المهارة التي يتطلبها العمل الفني.(٤٢)

ثامنًا: المواد الاجتماعية

احتلت المواد الاجتماعية مقالتين فقط من إجمالي مقالات المناهج وهما:

المقالة الأولى:عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية

يطرح الكاتب إحدى طرق التدريس التي تم الأخذ بها في إحدى المدارس الثانوية، والتي تم بناء عليها وضع خطة خاصة بتدريس المواد الاجتماعية في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الثانوية.(٤٣)

المقالة الثانية: نجيب يوسف بدوي، الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا

يشرح الكاتب الغرض من تدريس الجغرافيا مع توضيح أهمية الدور الذي تلعبه الجغرافيا في العصر الحالي. ثم ينتقل إلى الطريقة العلمية والترتيب السيكولوجي في تدريس المادة.(٤٤)

تاسعًا: طرق التدريس:

تضمنت طرق التدريس مقالا واحدا وتناول القضية التالية :

المقالة الأولى: فتح الباب عبد الحليم سيد، ماذا يقول المدرسون عن التلفزيون التعليمي

يستعرض الكاتب بحثا عن استخدام التلفزيون في ميدان التعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية مستعرضا أهداف البحث ثم عرض للخطوات التي اتبعها البحث، ليخرج بتساؤل عن شعور المدرس العربي بالنسبة لاستخدام التلفزيون في العملية التعليمية.(٤٥)

اتسم البحث بجانب جديد في مقالات الصحيفة وهو عرض تجربة جديدة في طرق التدريس.وهي دراسة على المستوى الميكرو.

سادساً: التعليم الفنى

لم ينل التعليم الفنى سوى مقالتين من مجموع المقالات العامة وعددها ٨٩ بنسبة ١,٧٨% وكانت القضايا التى تناولتها كالآتى :

سابعاً:التعليم الريفى.

حظى التعليم الريفى على مقالتين بنسبة ١,٧٨% تناولا الآتى :

المقالة الأولى: محمد الشهيى، التجريب الفنى فى التعليم الريفى

يطرح الكاتب فكرة مدرسة ريفية تجريبية، ويتعرض فى مقاله للأهداف المبتغاة منها ثم ينطلق إلى دراسة طبيعة المجتمع الريفى، المناهج المفترض العمل بها.[٤٦]

دراسة على المستوى الماكرو، تستند إلى الأيدلوجية البراجماتية فى التربية لجون ديوى القائمة على البحث والتجريب الفنى.

المقالة الثانية: رمزية الغريب، مدرسة القرية ودور المعلم فيها

تطرح الكاتبة وضع مدراس القرية وذلك من خلال عرض لبحث عن أثر التعليم الإلزامى فى قريتين، والذى يتناول وضع البنت الريفية فى هذه القرى، وخلصت الدراسة إلى:

١. قصر الهدف على التعليم الأساسى على القراءة والكتابة،
٢. أن نسبة النساء اللاتى يستطعن القراءة والكتابة حوالى ١,٧% من ١٠,٤% .

١. عدم وظيفية التعليم الأساسى. لم يساعد التعليم الإلزامى فى رفع الوعى الصحى.
٢. لم يستطع القضاء على الخرافات والعادات الضارة.
٣. لم ينجح فى إثارة اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية.

وتطرح الغريب عدد من البدائل التعليمية لمدرسة القرية للتغلب على السلبيات السابقة (٤٧)

دراسة مسحية على المستوى الميكرو. استندت البدائل التى طرحتها الباحثة على أسس بحثية مما أضفى على الدراسة الموضوعية.

ثامناً:علم النفس والصحة النفسية

حظى كل من علم النفس والصحة النفسية بنصيب كبير ليحتل المرتبة الثالثة من حيث الأهمية فى صحيفة التربية فقد شملت مقالاته ١٣ مقالة من ٨٩ مقالة بنسبة ١١,٥٧% ورتبت الموضوعات وفقا لتسلسلها التاريخى كما هو موضح أسفله .

المقالة الأولى: رالف، كرولى، الصحة والتربية وأين يلتقيان

يطرح فيها الكاتب مفاهيم "الصحة الإيجابية" أو "الذات الكاملة" أو "الحياة" كمفردات تعنى جميعها الصحة، التربية، وضرورة الربط بينهما؛ وذلك من خلال الاهتمام بالصحة النفسية، ولم يقتصر الكاتب على الصحة البدنية، بل تتطرق إلى الصحة العقلية، وضرورة الالتفات إلى صحة الطفل من جميع الجوانب بالتعاون بين المدرس والوحدة الصحية.(٤٨)

دراسة منقولة عن أصل أجنبى، تشرح تكامل الاتجاهات الصحية السليمة وعلاقتها بالتوازن النفسى.ومن ثم التحصيل الدراسى.

المقالة الثانية: محمد خيرى حربى، إنى أكره القراءة

يناقش الكاتب مشكلة عدم التوافق الوجدانى وارتباطه بمشكلة صعوبة القراءة عند الأطفال مستشهدا بإحدى الحالات، ويربط مشكلة الضعف فى القراءة بمشكلة رفض المدرسة والأقران.(٤٩)

دراسة حالة تهدف إلى ضرورة إلقاء الضوء علــى مشــكلات التحصـــيل الدراسى وبين سلوك التلاميذ.

المقالة الثالثة: مصطفى فهمى، ضعاف البصر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية

يبدأ الكاتب مقالة بشرح ضرورة الالتفات إلى هذه النوعية من التلاميذ، ثم يصنف ضعاف البصر. ويطرح الكاتب أسلوب تعامل المدرسة مع هذه الفئات بدءا من تنظيم الدراسة، ووجوب وجود فصول خاصة، والأدوات اللازمة لهذه الفصول ومقررات الدراسة، ومؤهلات وصفات المدرس.(٥٠)

المقالة الرابعة: عبد العزيز القوصى، الصحة النفسية وأثرها فى كيان البيت العربى

يتناول كاتب المقالة أساليب الزواج المختلفة فى مصر والــدول العربيــة المختلفة، وما يترتب على هذا الزواج، ويدعو إلى ضروريات إعداد الأبناء لتحمل هذه المسئولية ويخص بها الذكور لتحمل مسئوليات الأبوة.(٥١)

دراسة تحليلية على المستوى الماكرو لنمط الشخصية المصرية والعربية، بعيدة عن المجال التربوى.

المقالة الخامسة: رمزية الغريب، العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية

دراسة عن حالة المراهقة فى ضـــوء الظــروف الاجتماعيــة والثقافيــة للمجتمع المصرى، والعوامل التى تؤثر على بناء شخصــية المراهقــة، وطــرق التصدى للمشكلات النفسية التى تعترضها.(٥٢)

المقالة السادسة: محمد خليفة بركات، المؤتمر الدولي الخامس عشر لعلم النفس بمدينة بروكسل ١٩٥٧

يستهل الكاتب مقاله بعرض فكرة عامة عن المؤتمر. وينتقل بعدها إلى نشاط وجدول المؤتمر. ويعرض الكاتب باختصار شديد أهم النقاط التى تناولها المؤتمر.(٥٣)

لم تقدم الدراسة نتائج الدراسات المقدمة، وبالتالى لم تطرح أى رؤية جديدة يمكن الاستفادة منها فى التعليم فى مصر.

المقالة السابعة: مختار حمزة، تربية الذات

يركز كاتب المقال على المربى (مدرس، مفتش، ناظر) وضرورة مواجهة الذات، وبنائها، والارتقاء بها ومحاسبة الذات(٥٤)

دراسة نقدية حول مفهوم الذات اتسمت بالنظرة الموضوعية فى تشخيص مشاكل النظام التعليمى وتحليله من كافة جوانبه. وهى من الدراسات القليلة التى حاولت مشاركة كل أطراف العملية التعليمية وعدم إلقاء المسئولية على التلميذ فقط.

المقالة الثامنة: محمد يحيى العجيزى، مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال

يشرح الكاتب فى إيجاز طبعة المرحلة العمريه من السادسة، لينتقل بعدها إلى مشكلة زيادة النشاط مفسرا للسلوك المصاحب لهذه الظاهرة ويخرج منها باستعراض بعض الحالات المرضية المسببة لهذه الحالة، ليستنبط وسائل التشخيص والعلاج.(٥٥)

المقالة التاسعة: عبد العزيز القوصى، خصائص التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة

يتناول الكاتب خصائص مراحل النمو للأطفال منذ عامهم الأول فى الدراسة وهو سن السادسة، وضرورة مراعاة مراحل النمو فى تعليم الأطفال، ثم ينتقل إلى المرحلة الإعدادية، وطبيعة المرحلة، وما تتطلبه مراحل النمو المختلفة من أساليب للتعامل مع تلميذ هذه المرحلة سواء من تهيئة المناخ المدرسى أو عن طريق المناهج الدراسية.(٥٦)

المقالة العاشرة: إبراهيم عصمت مطاوع، مناهج علم النفس

- يستعرض الكاتب المناهج المتبعة للوصول إلى نظريات وقوانين تفسر السلوك الإنسانى.(٥٧)
- دراسة على المسوى الميكرو، لم تطرح أى أفكار جديدة، أو توظيف لما أبداه الكاتب من عرض للمناهج المختلفة.

المقالة الحادية عشر: صحيفة العالمين، الحاجة إلى التربية الإبداعية

يشرح كاتب المقالة ضرورة تنمية القدرة على التعبير الإبداعى، وأهميته لمواجهة متطلبات الحياة العصرية الجديدة، الأمر الذى تتطلب الانتقاء الجيد للقائمين على العملية التعليمية.(٥٨)

- دراسة منقولة إلى العربية، مستندة على الفلسفة الأمريكية فى التربية، تقدم رؤية جديدة فى التعليم. كما تربط بين أساليب التعليم المختلفة وبين الديموقراطية. وهى المقالة الوحيدة التى ربطت بين التعليم والممارسة الديموقراطية سواء فى الدراسات المنقولة عن لغات أخرى أو المقدمة من الكتابات المصرية.

المقالة الثانية عشر: إبراهيم محمد الشافعي، هل بالعلم وحده يعيش الإنسان

تهدف المقالة إلى القيم الروحية والخلقية للمجتمعات إلى لا يمكن أن يغنى عنها العلم وتطبيقاته ، وتناول فيها الكاتب قوة العلم وعجزه فى نفس الوقت ضاربا المثل بحرب فيتنام وحرب العرب مع إسرائيل لفشل العلم إذا ما تجرد من القيم الإنسانية والمعايير الخلقية ، كما أشار الكاتب إلى وفاة الرئيس جمال عبد الناصر كمثال لفقد قيما روحية وخلقية كانت متجسدة فى شخصه، وقد نبه الكاتب إلى ضرورة التأكيد على القيم الروحية والخلقية مع تنمية العلم فى نفس الوقت الانتفاع بنتائجه، ثم أشار إلى خطاب الرئيس وتأكيده على القيم فى هذا الخطاب.(٥٩)

المقالة الثالثة عشر: فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، تطبيقات التحليل العاملي في التربية

وتناول الكاتب مفهوم التحليل العاملى وتطوره فى ميدان علم النفس وأهدافه، وقد قسم البحوث التى تعتمد على التحليل العامل إلى البحوث العاملية الاستطلاعية ، والبحوث التى تسعى إلى تحقيق بعض الفروض الخاصة بالعوامل المتوقعة ، وكانت من أهم استخدامات التحليل العامل كان فى ميدان القدرات العقلية.(٦٠)

دراسة تهدف إلي عرض أحد المفاهيم الجديدة فى مناهج علم النفس بشكل عام وفى مجال القدرات العقلية بشكل خاص. واتسمت بالشرح الوافى والتفسير للمفهوم الجديد.

تاسعاً:الأنشطة التعليمية

شغلت قضايا الأنشطة التربوية أرع مقالات بنسبة ٣,٥٦% نوجزها فى الآتى

المقالة الأولى: محمد خليفة بركات، الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية

يشرح الكاتب الأسس النفسية للهوايات المختلفة، ثم ينتقل إلى شرح الفروق الفردية فى القدرات العقلية،الفروق الفردية فى الميول، ثم الفروق الفردية فى الصفات المزاجية والخلقية. ويقترح كامل عدد من الهوايات التى يمكن إدخالها فى المدرسة.(٦١)

المقالة الثانية: ابراهيم عصمت مطاوع، تطور استخدام الوسائل التعليمية

استعرض الكاتب تاريخيا نشأه الحاجة إلى الوسائل التعليمية ، ثم دور الوسائل التعليمية فى تسهيل التعليم والتعلم ، ثم تناول نتائج الأبحاث وآراء المدرسين عن أهم الأدوار التى تقوم بها الوسائل التعليمية إذا احسن استخدامها(٦٢)

المقالة الثالثة: محمود النبوى الشال، القيم الفنية والجمالية فى الوسائل التعليمية

يطرح الكاتب مفهوم الوسيلة التعليمية وأهميتها، ومدى ارتباط الوسيلة بالفن التشكيلى. ثم يستعرض عدد من العوامل الأساسية اللازمة لتحقيق الهدف المرجو منها.(٦٣)

المقالة الرابعة: سعد الخادم، الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب

يطرح كاتب المقال أسلوب الرحلات المتبع لينطلق منه إلا ضرورة تعديل هذه الأهداف وتوظيفها. وبالتالى يطرح الخادم ضرورة ربط دراسة الأماكن الأثرية بالجوانب التاريخية والاجتماعية ومحاولة الربط بين الظروف الاجتماعية القديمة، وما يناظرها فى الوقت الالى من خلال بعض الأمثلة.(٦٤)

عاشراً: إعداد المعلم

شغلت الدراسات المتعلقة بإعداد المعلم ثلاثة دراسات من ٨٩ دراسة بواقع ٢,٦٧%. مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تداخل مع بعض الدراسات الأخرى تم تصنيفها وفقا للفكرة الرئيسية لكل دراسة.

المقالة الأولى: كمال زاخر، وظيفة مدارس المعلمين الريفية

يشرح الكاتب الحاجة التي دعت إلى إنشاء هذه النوعية من المدارس، والسبيل لتحقيق الهدف منها. ويشرح زاخر التوازن بين المدينة والقرية، وكيف إن تطوير الريف يأتي من المدينة وبالتالي من الخارج، فبالتالي يكون أشبه بالبضائع المصدرة من المدينة إلى الريف، وعليه فهي دوافع مصطنعة، ولم تخرج إلى حيز التنفيذ.ويخرج الكاتب بتصور للمنهج المقترح لتطوير الريف. ومن هنا يمكن تفهم أهمية مدارس المعلمين الريفية. والتي تتحدد بناء على ما سبق عمل المدرس الريفي.(٦٥)

ويخرج الكاتب بتصور للمنهج المقترح لتطوير الريف. ومن هنا يمكن تفهم أهمية مدارس المعلمين الريفية. والتي تتحدد بناء على ما سبق عمل المدرس الريفي ومنهجه.

جمعت الدراسة بين إعداد المعلم، والمدارس الريفية، واتسمت الدراسة بالمستوى الماكرو في التحليل بشكل نقدي قدمت على أساسه رؤية جديدة لتطوير المدارس الريفية ومن ثم تدريب العاملين بهذه النوعية من المدارس.

المقالة الثانية: محمد أحمد الغنام، العوامل التي تهيئ للمدرس تحقيق دوره في العملية التعليمية.

يتناول الكاتب أهمية المعلم، وما ناله من عناية في الفترات الأخيرة، ومنها يحاول الكاتب رصد عدد من العوامل التي تدخل في عملية إعداد المعلم بدءا

من التكوين الشخصى إلى التكوين المهنى وضرورة النظر للمعلم بنظرة واقعية وفقا لهذه العوامل بعيدا عن النظرة الرومانسية.

وحدد الغنام للنظرة الواقعية أبعاد ثلاثة، ويخرج منها إلى ضرورة العمل الإيجابى القائم على النظرة الكلية ومستلزماتها من تعاون، تكاتف، تنسيق، تنظيم، حتى يستطيع المعلم القيام بالدور المنوط له به.(٦٦)

دراسة نقدية واقعية يمكن إسنادها إلى الفلسفة البراجماتية الأمريكية على الرغم من تعارض هذه الفلسفة مع الاتجاه الاشتراكى الذ تم الأخذ به فى هذه الفترة.

المقالة الثالثة: محمد بسيونى الخطيب، المدرسة الابتدائية الملحقة، ودورها فى نشر التجارب الناجحة

دراسة بحثية تهدف إلى رسم صورة واقعية لأرضية المدرسة الابتدائية التى تلحق بدار المعلمين والمعلمات. وقد قام الباحث برسم لهذه الصورة فى قرية ببى العرب. ليخرج من الدراسة بعدد من التوصيات نوجزها فى:

١. ضرورة عقد حلقات تدريبية تخصصية تحت إشراف جامعى.
٢. تزويد المدارس بالوثائق والدراسات المقارنة الخاصة بمثل هذه التجارب.
٣. إعداد القوى البشرية اللازمة للعمل بهذه النوعية من المدارس.
٤. تكوين لجنة محلية تضم المعنيين فى هذه الهيئات.
٥. تنظيم العلاقة بين المدرسة الملحقة، وبين المدارس المناظرة.
٦. تشكيل مجلس أعلى للتجريب التربوى.(٦٧)

دراسة وصفية لم تطرح رؤية واضحة من الوصف سواء بالسالب أو الموجب. وبالتالى خرجت التوصيات شكلية.

المقالة الثالثة: محمد منير مرسي، مهنة التعليم

يتناول الكاتب مهنة التدريس حيث يبدأ يطرح تساؤلات حول مفهوم وحقيقة مهنة التدريس، وطبيعتها، وأهم المعايير الواجب توافرها العاملين بها. ويبدأ الكاتب بشرح هذه المعايير فى ضوء العملية التعليمية.(٦٨)

دراسة على المستوى الميكرو، وعلى الرغم من أن الكاتب قد هدف إلى وضع معايير تحكم المهنة إلا أنه أغفل القوى والعوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية التى تحدد الإطار الشامل لهذه المهنة. وبالتالى لم تخرج الدراسة عن الينبغيات الواجب توافرها فى مهنة التدريس.

الحادى عشر:الدراسات المقارنة

حظت الدراسات المقارنة بخمس مقالات بنسبة ٤,٤٥% نعرضها فى الآتى :

المقالة الأولى: أحمد البدوى، نظام التعليم فى العراق

ويتناول الكاتب فيها النظام التعليمى فى الجمهورية العراقية من حيث سياساته، والسلم التعليمى.(٦٩)

دراسة مقارنة لم تخرج عن نطاق وصف النظام التعليمى دون أى عرض مشكلات النظام أو إيجابياته. بما يحقق الهدف من الدراسات المقارنة.

المقالة الثانية: أبو بكر نعامة، نظام التعليم فى ليبيا

يتناول الكاتب نظام التعليم فى ليبيا قبل الاستقلال، ثم يتعرض لنظام التعليم بعد أن نالت البلاد استقلالها، والمجهودات المبذولة فى تطوير التعليم، كما استعرض الكاتب السلم التعليمى ونظم الامتحانات، والكتب الدراسية مع استعراض لبعض المشكلات التعليمية التى يواجهها التعليم فى ليبيا.(٧٠)

دراسة مقارنة غير محددة الهدف منها. واعتمدت على الوصف والخروج بالمشكلات دون عرض لأى وجهة نظر يمكن الاستفادة منها أو تحديد أوجه الاختلاف والشبه ين نظامى التعليم فى مصر وليبيا.

المقالة الثالثة: محمد نبيل نوفل دراسات فى التربية السوفيتية .

يطرح الكاتب الفجوة بين الدراسات المستندة على الفلسفة الغربية والأمريكية بالتحديد، وبين الدراسات فى الفلسفة السوفيتية ، حيث أن الفكر التربوى فى مصر كانت تسوده التيارات الغربية وخاصة الأمريكى، وتناول الكاتب الطبيعة الطبقية للتربية، وأهداف التربية الشيوعية.(٧١)

دراسة عن طبيعة الفلسفة الماركسية فى التربية لم تخرج عن شرح الفلسفة التى يطرحها الباحث وإلى أى مدى يمكن الاستفادة منها فى المجتمع الاشتراكى أو طرح مقارنة بينها وبين الفلسفات الأخرى.

المقالة الرابعة: أحمد حسن الرحيم .التربية المقارنة: أهميتها ونشأتها

تناول الكاتب أهمية التربية المقارنة وأهمها الهدف النظرى، الهدف الحضارى، الهدف السياسى، الهدف الإصلاحى، أيضا تناول نشأة التربية المقارنة وتطورها فى الغرب.(٧٢)

اقتصرت الدراسة على تقديم فكرة الدراسات المقارنة دون طرح لإمكانية الاستفادة منها فى الدراسات المصرية. كما لم يقترح أمثلة لدراسات يمكن الاستفادة منها فى النظام التعليمى المصرى. واكتفت الدراسة بعرض الآراء المختلفة حول التربية المقارنة بدون عرض لوجهة نظر الكاتب نفسه.

المقالة الخامسة: يوسف خليل يوسف، انطباعات عن التعليم فى بولونيا الشعبية

دراسة عن نظام التعليم فى جمهورية بولونيا الشعبية، والدراسة نتيجة زيارة قام بها الكاتب للتعرف على نظام التعليم بها. ويتعرض الشال لكل مناحى

النظام التعليمى ببولونيا مستهلا بعرض أولى عن البلد والنظام السياسى والتركيبة الاجتماعية لينطلق منها إلى نظام التعليم بتفاصيله المتعددة.(٧٣)

على الرغم من الدراسة تمت على المستوى الماكرو موضحة القوى والعوامل المختلفة والمؤثرة على نظام التعليم فى بولونيا، إلا أنها لم تقدم فكرا جديدا يمكن الاستفادة منه فى النظام التعليمى. ومن ثم اقتصرت الدراسة على مرحلة وصف النظام.

الثانى عشر: تطوير وتكنولوجيا

حظت المقالات التى تناولت التعليم من زاوية التطوير والتكنولوجيا بنصيب وافر من مجموع المقالات التى تم حصرها حيث بلغت ثلاثة عشر مقالة بنسبة ١١,٥٧%

المقالة الأولى: محمد أحمد بنوتة، تطوير المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها

يتعرض الكاتب إلى فكرة المدرسة الابتدائية وأهدافها بعد الثورة، وينتقل بعدها إلى المدرسة الإعدادية عامة. وينتهى بعرض عام للمدرسة الإعدادية العملية، وأهدافها، والتى تشترك إلى حد كبير مع أهداف المدرسة العامة.(٧٤)

اتخذت الدراسة الشكل التبريرى لفكرة إنشاء المدرسة الإعدادية العملية مع عرض لبعض المقترحات التى من شأنها رفع مستوى هذه النوعية من المدارس.

المقالة الثانية: محمد الهادى عفيفى، المدرسة الثانوية: تطورها تنظيمها وأهدافها فى المجتمع العربى

يستهل الكاتب مقاله بعرض أهمية التعليم الثانوى بإيجاز شديد لينطلق منه إلى استعراض عدد من المشكلات التى تواجه التعليم الثانوى، ويعود الكاتب

منها إلى التعليم الثانوى فى المجتمع العربى الجديد الذى يبدأها بعرض للتعليم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية فى مصر. مستعرضا أهداف المرحلة الأخيرة، والتى تحتل القومية العربية أولى هذه الأهداف، يليها تنمية الحساسية الاجتماعية، وتنمية الاتجاه العلمى، وتحقيق النمو المتكامل للشخصية.(٧٥)

دراسة تبريرية لسياسات التعليم الثانوى فى مصر، واقتصرت على توضيح وضع التعليم الثانوى فى مصر، دون شرح لوضع التعليم فى الدول العربية. وبالتالى جاءت الأهداف التى طرحها الكاتب لا تخرج عن دائرة الينبغيات. ومن الواضح أن الكاتب حاول أن يلبس الدراسة ثوب القومية العربية لتتفق مع مرة المد القومى التى خبرتها المنطقة فى هذا الوقت.

المقالة الثالثة: يوسف صلاح الدين قطب،كلمة المحرر

كانت الكلمة الأولى رثاء للرئيس الراحل جمال عبد الناصر، أما الكلمة الأخرى فهى عن العام الدولى للتربية ودعوة إلى تركيز الاهتمام على جانب من جوانب التربية ألا وهو التربية فى عصر العلم والتكنولوجيا بقصد السعى إلى تحسين التعليم ومسايرته لمتطلبات العصر، وقد استعرض المحرر متطلبات العصر والتحديات التى تواجه المجتمع العربى.(٧٦)

لم ترقى الكلمة بمستوى الحدث، وهى المقالة الوحيدة التى تعاملت مع الحدث. مما عزل العدد عن الأحداث الداخلية الهامة فى البلاد، بالإضافة أنه وعلى الرغم من أن استخدام مفردة التعليم والتكنولوجيا تظهر فى الخطاب السياسى بعد حرب ١٩٦٧، والتمهيد لمؤتمر التعليم فى الدولة العصرية لم تشر مقالات المحرر إلى ألى منهما لتكون المرجعية الوحيدة للعدد هو العام الدولى للتربية، والتى كان من الهام الإشارة إلى الاتساق الزمنى للمنحى الجديد فى التعليم مع ما يدور على الصعيد العالمى.

المقالة الرابعة: محمد نجيب شويل، سميحة عبد الله العام الدولى للتربية ومنجزاته.

وهى دراسة توثيقيه عن فكرة تحديد الأمم المتحدة لعام ١٩٧٠ كعام دولى للتربية، وذلك بعد إصدار اليونسكو لدراسة عام ١٩٥٧ بعنوان "الأمية العالمية فى نصف قرن" وقد أظهرت تلك الدراسة أن ٧٠٠ مليون نسمة من السكان التى تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة أميين كما أن هناك ٢٥٠ مليون طفل لم تستوعبهم المدارس، ولهذا وجهت الدراسة انتباه الدول على ضرورة التركيز على التعليم قبل بداية أول خطة عشرية للتنمية والتى بدأت عام ١٩٦٠ . وكان هدف العام الدولى للتربية هو النهوض بالجهود الدولية-فى ميدان التدريب والتعليم، والعمل على تنمية الموارد البشرية فى مستهل العقد الثانى للتنمية، ثم استعرضت المقالة جهود بعد الدول فى هذا المجال ومنها جهود الجمهورية العربية المتحدة.[٧٧]

المقالة الخامسة: إبراهيم بسيونى عميرة، عصر العلم والتكنولوجيا

وقد استعرض الكاتب فيها خصائص العصر للعلم والتكنولوجيا وكانت أهمها أن العلم اصبح قوة دافعة للتكنولوجيا، الانفجار فى المعرفة، التطور السريع للتكنولوجيا، وازدياد أهمية التربية، كما نبه الكاتب إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الأخرى للتربية.[٧٨]

اكتفت الدراسة بوصف التطورات الحادثة فى مجال التكنولوجيا لتخرج بعدد من الينبغيات التى تصلح لكافة مناحى الحياة، وبالتالى لم يقدم اقتراحات معينة لتطوير التربية فى مصر.

المقالة السادسة: محمد إبراهيم كاظم، التربية والإنتاج فى عصر العلم والتكنولوجيا

وتناول الكاتب العلم والتكنولوجيا من منظور التخطيط للتربية وعلاقتها بالإنتاج والتنمية، وتناول فيها مفهوم الإنتاج ومفهوم التربية ومتطلبات الإنسان العصرى، مسئولية المدرسة، ومتطلبات المدرسة العصرية.(٧٩)

لم تخرج الدراسة عن الدراسة التى سبقتها من توضيح التطور التكنولوجى ، لتخرج هى الأخرى بعدد من الينبغيات المعادة.

المقالة السابعة: على شلتوت، التربية بين العلم والفن والتكنولوجيا

تناول فيها الكاتب التربية والتغير الثقافى، مفهوم التربية ، أنواع العلوم ومركز علم التربية بينها، ثم التربية كعلم تطبيقى أو تكنولوجى، وأخيرا التربية كفن.(٨٠)

المقالة الثامنة: رشدى لبيب : خصائص عصر العلم والتكنولوجيا ومطالبه التربوية.

هدف الكاتب فى هذه المقالة إلى إبراز بعض خصائص عصر العلم والتكنولوجيا مع الإشارة إلى بعض ما تفرضه هذه الخصائص على التربية بوجه عام والتربية فى مجتمعنا بوجه خاص، وكانت أهم هذه الخصائص تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى تشابك المعارف مع ازدياد التخصص، تجاوز الإنسان حدود حواسه الطبيعية، تجاوز مرحلة الاعتماد على الموارد الطبيعية المباشرة ، شيوع المنهج العلمى فى التفكير فى جميع مجالات الحياة، تزعزع كثير من القيم والمفاهيم التقليدية، تشابك الثقافات وتقليل الحواجز بين المجتمعات المختلفة ، ثم تناول الكاتب تحديات العصر للمجتمع العربى وواجب التربية نحوها.(٨١)

المقالة التاسعة: محمد محمد فضالى، التربية لأوقات الفراغ فى عالم سريع التغير

وتهدف المقالة إلى لفت الأنظار إلى أهمية الفراغ وتوجيه الاستمتاع به والإفادة منه، ليكون داعيا لاستكمال الحياة بالعمل على توفير عدد من المهارات مثل تذوق الجمال والفن والاهتمام بالصحة، ثم أشار إلى دور المناهج والمدرسة فى تنمية هذه المهارات.(٨٢)

المقالة العاشرة : أحمد خيرى كاظم، التكنولوجيا التعليمية

تناول فيها الكاتب دور التكنولوجيا فى حل مشكلات التعليم ، كما تناول مفهوم التكنولوجيا التعليمية وانواع التكنولوجيا وفوائدها التعليمية، وأخيرا تناول بعض الاعتبارات الهامة فى استخدام تكنولوجيا التعليم.(٨٣)

المقالة الحادية عشرة: محمد سيف الدين فهمى، التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى

تناول الكاتب عدة نقاط لإبراز الآثار التى فرضها التقدم التكنولوجى على العالم العربى أهمها التقدم التكنولوجى والتغير فى بنية الوظائف حيث اختفت العديد من المهن وحلت محلها مهن جديدة، كما تناول دور التقدم التكنولوجى فى التغير فى التركيب الاقتصادى، أيضا التقدم التكنولوجى والتغيرات فى مفهوم المهارة والتخطيط للتعليم والقوى العاملة وأهمية التوجيه المهنى والتربوى والنظرة نحو التعليم العام والتعليم الفنى.(٨٤)

المقالة الثانية عشرة: محمد منير حسونة، التعليم الصناعى ومتطلبات العصر

تناول الكاتب مجموعات المهن التى فرضها التقدم التكنولوجى، كما دعى إلى العمل على استثمار كم السكان المتزايد عن طريق التنمية الصناعية التى تضمن الاستثمار الأمثل للموارد البشرية ، ولضمان ذلك اقترح الكاتب عدة

مقترحات من أهمها : إسناد مهمة إعداد الصناع إلى المؤسسات الصناعية المختلفة وإلحاق المدارس الصناعية بهذه المؤسسات ، أيضا تدعيم الكليات المتخصصة فى تخريج المهندس التربوى مثل كلية المعلمين الصناعية، تضافر الجهود لرفع مكانة العمل اليدوى والفنى.(٨٥)

المقالة الثالثة عشر: حسين سليمان قورة ،التربية مدى الحياة ضرورة من ضرورات عصر العلم والتكنولوجيا

وتناول الكاتب فيها مفهوم التربية مدى الحياة وأهميتها والأسس التى تقوم عليها، واهم العناصر التى يجب التركيز عليها فى المناهج الدراسية ومن أهمها حسن الاتصال بالآخرين، الإلمام باللغة القومية، تنمية القدرة على التركيز والملاحظة، والتعرف على مصادر المعلومات والقدرة على العمل التعاونى مع الآخرين.(٨٦)

لم تخرج الدراسات الخاصة بالتربية فى عصر العلم والتكنولوجيا بأى طروحات من شأنها رسم صورة لكيفية الاستفادة من عصر العلم والتكنولوجيا. وبالتالى توقفت على عدد من الينبغيات والتى كادت أن تكون كلها متشابهة باستثناء دراسة حسين كامل سليمان حيث تظهر مفردة التربية مدى الحياة لأول مرة فى الدراسات التى تم التعرض لها فى الدراسة الحالية. وبالتالى أصبحت الدراسات أشبه بالدراسات التقليدية مضافا إليها مفردة العلم والتكنولوجيا.

ثانيًا : القضايا السياسية العامة

لم تشغل القضايا السياسية اهتمامات صحيفة التربية؛ حيث لم تزد عن مقالتين هما فى الواقع افتتاحية العدد لرئيس التحرير. والتى كانت فى معزل عن باقى ما تضمنته الصحيفة من مقالات.

المقالة الأولى : محمد فريد، لتتحرر من الآن

يتناول الكاتب فترة ما قبل الثورة، والمميزات التى قدمتها الثورة، والتى تتخلص من وجهة نظر الكاتب فى مفردتين هما التحرر، المسئولية؛ ثم يستطرد فى شرحهما ليصل فى نهاية مقاله إلى وضع المعلم ودوره فى المرحلة الجديدة[(٨٧)]

رئيس التحرير، التربية عدو الاستعمار

افتتاحية العدد لرئيس التحرير وطرح فيها بإيجاز شديد فكرة التربية كعدو للاستعمار، ومن ثم ما لها من دور فى مواجهة الاستعمار، وتربية الشعوب لتحمل حوادث المستقبل.

رابعًا:قضايا القومية العربية

المقالة الأولى: عبد العزيز القوصى، الأهداف القومية ورسالة المعلم

يشرح فيها كاتب المقال الأهداف القومية ورسالة المعلم. ويتناول القوصى دور المعلم فى النهوض بالوطن، وتحقيق أهدافه القومية، وتربية الأفراد تربية تكفل النهضة للوطن، والعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية، ورفع مستوى الاعتزاز بالقومية. كما طرح ضرورة التدريب على الديموقراطية السليمة المستنيرة، وإبراز مكانة مصر للعالم.[(٨٨)]

المقالة الثانية: أبو الفتوح رضوان، الكتاب المدرسى بين القومية والعالمية

يتناول الكاتب قضية القومية والكتاب المدرسى. ويستهلها بشرح مفهوم القومية العربية فى الدراسات المختلفة، وانعكاسها على المناهج الدراسية مستشهدا ببعض النماذج الأجنبية. وينتقل بعدها إلى الجهود العالمية لتنقية الكتاب المدرسى والتى قسمها إلى هيئات دولية (عصبة الأمم) هيئات عالمية مثل هيئة

كارنيجى، مكتب السلام الدولى) العلاقات المتجاور بين الدول التى لها صفة الجوار وتتأثر بالتاريخ المشترك بينهم.

وينطلق رضوان بعد ذلك إلى العالمية فى الكتب المدرسية بعد الحرب العالمية الثانية. ومجهودات اليونسكو فى المقام الأول بتنقية الكتب، وتزامن أو تلى اليونسكو مجهودات أخرى من بعض الدول لمراجعة كتب الدول الأخرى للوقوف على ما كتب عنها. مع استمرار عمل المنظمات الأخرى السابق الإشارة إليها.

ثم ينتقل الكاتب بعد ذلك إلى دور جامعة الدول العربية من خلال لجنة دراسة الكتب المدرسية التاريخية فى الدول العربية. ويخرج الكاتب بعمل مقارنة للقضية من منظورى العالمية والمحلية، ويستعرض الآراء المعارضة والموافقة لهذه المجهودات.

وينطلق رضوان من النقاط السابقة لتصحيح بعض المفاهيم، والتى يخرج منها إلى أن القومية لا تعنى الحرب على الآخرين، أو إثارة البغضاء بين الشعوب، وإنما تعمل على تعزيز قيمة قومية الشعوب وخاصة الشعوب العربية؛ والتى تؤدى إلى التفاهم العربى، والوحدة العربية.

رؤية تحليلية للخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

اتسم الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية بعدد من الخصال يمكن توضيحا فى النقاط التالية :

جاءت اهتمامات صحيفة التربية فى عينة الدراسة على قضايا معينة، وتراوحت هذه القضايا من حيث الأهمية، مما يعكس اتجاهات الصحيفة وما يمكن ان تعكسه من فكر تربوى فى فترات الدراسة. ولكى تتضح الرؤية السابقة نفرد الجدول التالى ليوضح تسلسل القضايا من حيث الأهمية :

ترتيب القضايا التي تناولتها صحيفة التربية وفقا لعدد المقالات

القضية	عدد المقالات
المناهج وطرق التدريس	٢٢
تطوير وتكنولوجيا	١٣
علم نفس وصحة نفسية	١٢
سياسة تعليمية	١٠
الدراسات المقارنة	٦
التقويم	٥
الإدارة	٤
الأنشطة التربوية	٤
قضايا عامة	٣
إعداد معلم	٣
تعليم ريفي	٢
تعليم فني	٢
تخطيط	١
سياسة	٢
قومية عربية	١

اتسمت معظم القضايا بالتحليل على المستوى الميكرو. مما جعل معظم القضايا قضايا جزئية منعزلة عن واقع التعليم باعتباره منظومة متكاملة.

اتسمت معظم القضايا بالتركيز على القضايا التربوية فقط بعيدا عما يجرى من أحداث خارج النظام التعليمى على الرغم من أن السنوات التى عمدت إليها الدراسة سنوات حاسمة فى تاريخ البلاد، وبالتالى جاءت أشبه بجزيرة معزولة عن النظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى فى مصر.

اتخذت معظم الدراسات المنحى التبريرى لوضع النظام التعليمى وتمجيد ما اتخذته الثورة من إجراءات من إجراءات تطوير التعليم، وعلى الرغم من اتفاق

الدراسة على ما تم من إنجازات عقب الثورة، إلا أنها افتقدت الروح النقدية فـــى التحليل باستثناء عدد قليل من الدراسات.

احتلت الدراسات البحثية عدد قليل من القضايا. ما جعل معظــم القضـــايا بعيدة إلى حد كبير عن التعمق فى المشكلات التعليمية واكتفــت بقشــور النظــام التعليمى. وبالتالى فتركزت معظم القضايا كما وضح الجدول عاليه على المنـــاهج وطرق التدريس فى المقام الأول.أو تدريس مواد بعينها مثــل التربيـــة الفنيـــة، والعلوم. وعلى الرغم من اقتناع الدراسة بما لهذه المواد من أهمية إلا أن معظــم الدراسات قد أغفلت اللغة القومية ومواد التنشئة الاجتماعيـــة والسياســية مثــل مجموعة المواد الاجتماعية المختلفة عى الرغم ممن حرص الخطـــاب الرســمى بشقيه على التركيز على هذه المواد. أو من خلال الأنشطة التربوية التـــى كانــت تسود المناخ المدرسي بدءا من طابور الصباح والنشيد الوطني وانتهـــاء بـــنظم الضبط داخل المؤسسة التعليمية.

على الرغم من الاتجاه الاشتراكى للدولة إلا أن الثقافة الرأســمالية هـــى التى سادت الفكر التربوى والخطاب غير الرسمى حيث تركزت فكرة " ماذا تعلــم المدرس؟ " على معظم الكتابات من حيث مهمتها فى تعليم بعض القضايا التقنية، وقواعد السلوك الصحيح، قواعد النظام القائم بأوضاعه دون الخوض فى تفاصيل هذا النظام المعقد المتشابك مع أجهزة الدولة الأيدلولوجية الأخرى.(٨٩)

إلا أنه رغم هذه الملخوظات العامة، إلا أن الدراسة لا تنكر الدور الريادى لصحيفة التربية بخلق مجتمع تربوى وإن كان شديد التخصص فى ما أنشأ مـــن أجله، كذلك فقد كان لإسهامات رابطة خريجى كلية التربية، وصحفيتها دورا أيضا فى تشكيل وعى قومى _ ليس على المستوى لسياسى_ فى روابط تعليمية بـــين البلدان العربية من خلال الدراسات المقارنة ودراسات نظم هذه الدول.

رؤية نظرية فى الخطاب التعليمى غير الرسمى

تناولت الدراسة فى فصلها الثالث طبيعة الدولة المصرية من حيث كونها دولة عسكرية تعتمد على النظام الديكتاتورى فى الحكم، ومن ثم فإن هامش الديموقراطية والتى زعمت الدولة منحه منذ الثورة لم يكن بالهامش الفاعل فى إحداث تغيرات جوهرية فى النظم التابعة للنظام الأم، أو خلق رأى عام يستطيع أن يعبر عن رؤية واضحة لما يجرى على الساحة من متغيرات. فقد أجمعت دراسات الاجتماع السياسى ودراسات الرأى العام على أنه ليس مجرد حاصل جمع الأحكام والتقييمات الفردية المتصلة، بل هو فى واقع الأمر نتاج اجتماعى لعملية الاتصال والتأثير المتبادل بين العديد من القوى المجتمعية المختلفة، ويكون الرأى العام فى هذه الحالة انعكاسا لتفاعل هذه القوى بعضها بالبعض الأخر.[٩٠]

فكما ذهبت دراسات الاجتماع السياسى حول طبيعة الدول التسلطية والتى بحكم ممارستها التى أضحت ممارسات اعتيادية منة خلال التحكم البيروقراطى من جهة ومركزية الدولة من جهة أخرى. مما يزيد من تدخل الدولة فى المجتمع والاقتصاد لتحقيق غايتها. وما يزيد من تسلط الدولة ضعف المؤسسات المجتمع المدنى والذى يؤدى ضعفه بالتبعية إلى زيادة التسلطية[٩١]. بما يمكننا القول بأن هناك علاقة عكسية بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدنى بما يحقق المعادلة التالية:

كلما زادت سلطة الدولة ←— ضعف المجتمع المدنى

كلما زادت قوة المجتمع المدنى ←— كلما قلت سلطة الدولة

وفى هذا السياق يعمل كل منهما على فرض ذاته داخل الدولة من خلال القوة التنظيمية لكل منهما. ولكن إذا طبقنا هذه القضية على حال مصر فنجد أن تدخل الدولة العسكرية فى الحكم إبان ثورة يوليو وفشل التجربة الليبرالية قبل الثورة مهد المناخ لتسلط الدولة من خلال وسائل القمع الأيدلوجية المتمثلة فى الخطاب السياسى والرسمى للمؤسسات المختلفة والذى ظل مظلالا على الحياة

الاجتماعية أعطى مشروعية التدخل الحاد فى شئون الدلوة وأعطى للبيروقراطية العسكرية الشرعية فى الإمساك بتقاليد الأمور فى يديه.

وفى محاولة أخرى لاستعادة الديموقراطية بعد نكسة يونيو ١٩٦٧ من خلال ديموقراطية الحزب الواحد (الاتحاد الاشتراكى) لم تستطع الدولة أو الأفراد اقتناص الفرصة نتيجة للخوف المتبادل وعد التعود على السلوك الليبرالى. وما ساد فترة ما بعد الثورة من عنف مؤسسى اتجاه القيادات المختلفة والزج بهم فى السجون. فكانت النتيجة ديموقراطية مشوهة.

وفى محاول النظام مرة أخرى إعطاء الفرصة لمزيد من الديموقراطية، كانت أيضا ديموقراطية عسكرية، ولم تستطع الأحزاب مع بريق الأمل الضئيل أن تعيد تنظيم صفوفها. فتحولت من منابر إلى أحزاب سياسية. ولم تستطع أن تقدم أو تطرح بدائل أو رؤى جديدة على الشعب. ومع دخول الحكومة المنافسة الحزبية من خلال الحزب الوطنى أصبح خطاب الحزب هو خطاب الحكومة فى مقابل عجز الخطابات الأخرى.

ومن هنا يمكن مناقشة من المتسبب فى غياب خطاب ديموقراطى. وحقيقة الأمر أن كل من الخطاب الرسمى والخطاب غير الرسمى يَخْدم كل منهما على الأخر بمعنى أن غياب الديموقراطية وضعف مؤسسات المجتمع المدنى وتسلطية الدولة يجعلا الخطاب يدور فى دائرة مفرغة لا يمكن الفكاك منها إلا إذا كانت هناك مشاركة سياسية حقيقية على المستوى الشعبى فى القضايا المصيرية مثل التعليم والصحة. فإذا ما تمت هذه المشاركة سواء بمنح أو انتزاع الديموقراطية سيتغير شكل الخطاب السياسى الرسمى وغير الرسمى بشكل عام. والخطاب التعليمى بشكل خاص؛ بما يحقق سياسة تعليمية واضحة تنصهر فيها كافة القوى الاجتماعية المختلفة المشاركة فى صنعها، وبالتالى فى إعادة إنتاج ذاتها.

وهذا يفسر غياب التناول المجتمعى لقضايا التعليم كما اتضح من تحليل كل من برامج الأحزاب، والعينة المنتقاة (: صحيفة التربية - لسان حال

التربويين-، كما يفسر أيضا عدم وضوح الرؤية على مستوى السياسة التعليمية، أو تحاشى اقتراح تصورات فى هذا المجال تواكب التغيرات السياسية والمجتمعية التى خبرتها مصر فى هذه الفترة، ويمكن القول إن هذا الموقف الذى اتخذه معظم التربويين والسياسيين -بوعى أو بدون وعى- جعل من التعليم نظاما تابعا للنظام السياسى، وبوقا دعائيا له، دون تحليل عميق أو رسم خطــط حقيقيــة لترســيخ المبادئ السياسية المعلنة فى الخطاب الرسمى، وتخلى التعليم بذلك عــن القيــام بدور فعال كان من المفروض أن يقوم به فى هذه الفترة الحاســمة فــى تــاريخ مصر.

المراجـــــع

(١) إسماعيل محمود القباني، تقديم الصحيفة، في صحيفة التربية، س ١، ع ١ يونيه ١٩٤٨، ص ص ١-٣

انظر أيضا :

رابطة خريجي معاهد وكليات التربية: تقديم،القاهرة ١٩٩٩ (مطوية)

محمد سليمان شعلان، دور الرابطة في تطور الفكر التربوي، في صحيفة التربية، س ٢١، ع١، نوفمبر ١٩٦٨، ص ص ١٢-١٥

(٢) جمهورية مصر العربية، وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم ١٩٩٣٧-١٩٧٩، مرجع سبق ذكره، ص ص ١٣٣-١٤٠

(٣) إسماعيل محمود القباني، سن العاشرة، في صحيفة التربيـــة، س السادســـة، ع ١، نـــوفمبر ١٩٥٤، ص ص ١-١١

(٤) ـــــــــــــــــــ ، إعداد المعلم العربي في إطار الفلسفة التربوية المتحددة، في صحيفة التربية، س ١٤،ع١، نوفمبر ١٩٦١ ص ص ٣-١٩

(٥) محمد خيري حربي: اتجاهات السياسة التعليميـــة الجديـــدة، صـــحيفة التربيـــة، س ٩، ع ١،١٩٥٦، ص ص ٧-١٢

(٦) مؤتمر الوحدة الثقافية العربية بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقيـــة، فـــي صحيفة التربية، س ١١، ع١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٧-٢٢

(٧) محمد نسيم رأفت، بحث نظام القبول بالتعليم الثانوي، في صحيفة التربية، المرجع الســـابق، ص ص ٦٧-٨٠

(٨) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي، في صحيفة التربية، س ٢٠، ع ١ نـــوفمبر ١٩٦٧، ص ص ٢٢

(٩) طلعت عبد الحميد فائق، دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصـــر ١٩٥٢-١٩٧١، مرجـــع سبق ذكره، ص ١٥١

(١٠) ليوسف صلاح قطب حول التعليم في برنامج العمل الوطني، في صحيفة التربية، س ٢٥، ع ١ نوفمبر ١٩٧١، ص ص ٢-٤

(١١)عزيز حنا داود ، المعلم والتربية الاشتراكية، في المرجع الســـابق، س ٢٤، ع ١، نـــوفمبر ١٩٧١، ص ص ٤ -٢٢

(١٢) انظر الفصل السادس فى فترة السبعينيات من هذه الدراسة.

(١٣) عبد العزيز القوصى، معايير لإصلاح نظم التعليم فى الدول النامية، فى المرجع السابق، س ٢٥، ع١، نوفمبر ١٩٧٣، ص ص ٨-١٢.

(١٤) مصطفى عبد الرحمن درويش، ظاهرة التسرب فى تعليم المرحلة ١ى فى مصر، المرجع السابق، ص ص ٣٨-٤٨

(١٥) محمد فريد أبو حديد، حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة، فى المرجع السابق، س الرابعة عشرة، ع ١، نوفمبر، ١٩٦١، ص ص٢٠-٣١

(١٦) ناصف عبد السيد إبراهيم، تنظيم الجهاز الوظيفى بالمناطق التعليمية، فى المرجع السابق، س ٢٠، المرجع السابق، ص ص ٦٣-٦٨

(١٧) حسين سليمان قورة، القيادة فى التربية، صحيفة التربية، ص ص ١٦-٢٢

(١٨) حليم إبراهيم جريس، أهمية الاختيار للوظائف القيادية، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ٢٩-٤٢

(١٩) صلاح الدين جوهر، أضواء على طريق الحكم الذاتى للمدارس الخاصة، فى صحيفة التربية، س ٥ و ٢٠، ع الخامس، نوفمبر، ١٩٧٣، ص ص ٧١-٧٦

(٢٠) محمد عبد المجيد سرحان، البطاقات المدرسية، صحيفة التربية، س ٥ ، ع ١، نوفمبر ١٩٥٢، ص ص ١٧-٢٥

(٢١) محمد نسيم رأفت، أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة ١٩٥٥-١٩٥٦، صحيفة التربية، س ٩، ع ١ نوفمبر، ١٩٥٦ ص ص ٥٣-٩٥

(٢٢) إبراهيم عصمت مطاوع، التوجيه التعليمى والمهنى، فى صحيفة التربية، ع الخامس، نوفمبر ١٩٧٣، ص ص٧٧-٨٠

(٢٣) حسن مصطفى وآخرون، التوجيه التربوى، فى صحيفة التربية، س، الرابعة عشر، ع ١، ص ص ٤٥-٥٣

(٢٤) منير كامل، نحو سياسة أفضل لبناء المناهج الدراسية، فى صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص١٨-٢٧

(٢٥) أحمد خيرى كاظم، اتجاهات فى تطوير المناهج الدراسية، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٢٣-٢٨

(٢٦) يوسف صلاح الدين قطب، تطوير مناهج التعليم فى مصر،-فى صــحيفة التربيــة، س ٥ و٢٠، مرجع سابق، ص ص-٣-٧

(٢٧) محمد صابر سليم، اتجاه فى تدريس العلوم، فى صحيفة التربية، س السادسة، ع ١، نوفمبر ١٩٥٢، ص ص ٤٥-٥٠

(٢٨) الدمرداش عبد المجيد سرحان، الرحلات والجولات في تدريس العلوم، في صحيفة التربية، س الساسة، ع ١، نوفمبر، ١٩٥٤، ص ص ٣٥-٤٢

(٢٩) محمد صابر سليم، العلوم فى المدرسة الابتدائية الراقية، فى صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٥٧-٦١

(٣٠) الدمرداش عبد المجيد سرحان، وضع مناهج العلوم فى المدارس الإعدادية والثانوية، فــى صحيفة التربية، س ٩، ع ١، نوفمبر ١٩٥٦، ص ص ٢١-٢٨

(٣١) إبراهيم بسيوني عميرة، تدريس العلوم فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الفترة من الحرب العالمية الثانية إلى أواخر الستينيات، فى صحيفة التربية، س ٥ والعشرين، مرجع ســبق ذكــره، ص ص ٢١-٢٩

(٣٢) مختار حمزة، وحدة الرياضة، فى صحيفة التربية، ع ٥، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٦-٣٢

(٣٣) عالم المدرسين،المجموعات فى دروس المطالعة، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٦٧-٧٤

(٣٤) محمد خيرى حربى، رأى فى تيسير الكتابة العربية،__________،سالحادية عشر، مرجع سابق، ص ص ٣٥-٦٦

(٣٥) أحمد المهدى، التربية الدينية فى المدرسة الابتدائية، فى صحيفة التربيــة، س السادســة، مرجع سابق، ص ص ٨٣-٩١

(٣٦) فتح الباب عبد الحليم، أول كتاب مصور فى تعليم اللغة، صحيفة التربية، ص ص ٩٣-٩٦

(٣٧) حنا مرقص، دور اللغة العربية فى تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٧٤- ٧٩

(٣٨) التيمس التعليمية، تجربة فى تعليم العد: الطريقة والخامة، فى صحيفة التربية ع الخامس، مرجع سابق، ص ص ٨١-٨٣

(٣٩) عبد الغنى الشال، فلسفة الرمز فى الفن المصرى القديم، فى صحيفة التربية، س الحاديــة عشر، ع ١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٤٣-٤٧

(٤٠) محمود البسيونى، مكانه المعرفة فى التربية الفنية، فى صحيفة التربية، س الرابعة و ٢٠، ع ١ نوفمبر ١٩٧١، ص ص ٤٤-٥١

(٤١) محمود البسيونى، دور يوسف عفيفى فى تطوير التربية الفنية، فى صحيفة التربية، س ٥ ، ع ١، مرجع سابق، ص ص ١٣-٢٦

(٤٢) محمود بسيونى، مشكلات الصنعة فى تدريس الفن، فى صحيفة التربيـــة، س ٩، مرجـــع سابق، ص ص ٤٦-٥٢

(٤٣) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية،فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٣٣-٣٩

(٤٤) نجيب يوسف بدوى، الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافيا، فى صحيفة التربية،س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٧٣-٨١

(٤٥) فتح الباب عبد الحليم سيد، ماذا يقول المدرسون عن التلفزيون التعليمـــى، فـــى صـــحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٨٠-٨٥

(٤٦) محمد التهيبى، التجريب الفنى فى التعليم الريفى، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٥٥-٦١

(٤٧) رمزية الغريب، مدرسة القرية ودور المعلم فيها، فى صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٤٩-٥١

(٤٨) رالف، كرولى، الصحة والتربية وأين يلتقيان، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع ســابق، ص ص ٦-١٥

(٤٩) محمد خيرى حربى، إلى أكره القراءة، المرجع السابق، ص ٧٧-٨٠

(٥٠) مصطفى فهمى ، ضعاف البصر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فى صحيفة التربية، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٦٢-٧٠

(٥١) عبد العزيز القوصى، الصحة النفسية وأثرها فى كيان البيـــت العربـــى، ________، س ١١، ع ١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٢٣-٣٦

(٥٢) رمزية الغريب، العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية، المرجع السابق، ص ص ٣٧٤٢

(٥٣) محمد خليفة بركات، المؤتمر الدولى الخامس عشر نعلم النفس بمدينـــة بروكســـل ١٩٥٧، المرجع السابق، ص ص ٤٨-٥٠

(٥٤) مختار حمزة، تربية الذات، فى صحيفة التربية، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٣٦-٤٤

(٥٥) محمد يحيى العجيزى، مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٦٩-٧٣

(٥٦) عبد العزيز القوصى، خصائص التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة، فى المرجع السابق، س ٦، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٩.

(٥٧) إبراهيم عصمت مطاوع، مناهج علم النفس، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٩

(٥٨) صحيفة العالمين، الحاجة إلى التربية الإبداعية، فى صحيفة التربية، س٥، مرجع سابق، ص ص ٦٢-٦٦

(٥٩) إبراهيم محمد الشافعى، هل بالعلم وحده يعيش الإنسان، ______، س ٣ ، ع ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٤-٥٤

(٦٠) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب،تطبيقات التحليل العاملى فى التربية، ______، س ٢٤، ع ١، ص ص ٣٤-٤٣

(٦١) محمد خليفة بركات، الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية، ____________، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٢٩-٣٤

(٦٢) إبراهيم عصمت مطاوع، تطور استخدام الوسائل التعليمية، فى صحيفة التربية، س [illegible] و٢٠، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٨٠

(٦٣) محمود النبوى الشال، القيم الفنية والجمالية فى الوسائل التعليمية،______، س ٥ و٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٨-٥٣

(٦٤) سعد الحادم، الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب،________، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٢٩-٣٥

(٦٥) كمال زاخر، وظيفة مدارس المعلمين الريفية، _________، س ٩، مرجع سابق، ٤٥-٤٧

(٦٦) محمد أحمد الغنام، العوامل التى تهيئ للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية، فى صحيفة التربية، س ١٤، مرجع سابق، ص ص ٨٥-٩٥

(٦٧) محمد بسيونى الخطيب، المدرسة الابتدائية الملحقة، ودورها فى نشر التجارب الناجحة،______، س٢٠، مرجع سابق، ص ص

(٦٨) محمد مير مرسي، مهنة التعليم، ____________،

(٦٩) أحمد البدوى، نظام التعليم فى العراق، فى صحيفة التربية، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٨٩-٩٢

(٧٠) أبو بكر نعامة،نظام التعليم فى ليبيا،فى صحيفة التربية، س١١، مرجع سابق،ص ص ١-٥

(٧١) محمد نبيل نوفل، دراسات في التربية السوفيتية، ____،س ٢٤، ______، ص ص ٢٣-٣٣

(٧٢) احمد حسن الرحيم، التربية المقارنة: أهميتها ونشأتها، _، المرجع السابق، ص ص ٥٢-٦٤

(٧٣) يوسف خليل يوسف، انطباعات عن التعليم فى بولونيا الشعبية، فى صحيفة التربية، س ٢٥، مرجع سابق، ص ص ٥٤-٧٠

(٧٤) محمد أحمد بنونة، تطوير المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها، ____________، س ١٤، مرجع سابق، ٥٤-٦٠

(٧٥) محمد الهادى عفيفى، المدرسة الثانوية: تطورها تنظيمها وأهدافها فى المجتمع العربى، المرجع السابق، ص ص ٦١٨٤

(٧٦) يوسف صلاح الدين قطب،كلمة المحرر، فى صحيفة التربية، س الثالثة و ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤-٦

(٧٧) محمد نجيب شويل ، سميحة عبد الله العام الدولى للتربية ومنجزاته، المرجع السابق، ص ٧-١٤

(٧٨) إبراهيم بسيونى عميرة، عصر العلم والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ١٥-٢٥

(٧٩) محمد إبراهيم كاظم، التربية والإنتاج فى عصر العلم والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ٢٦-٣٣

(٨٠) على شلتوت ، التربية بين العلم والفن والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ٥٥-٦١

(٨١) رشدى لبيب ، خصائص عصر العلم والتكنولوجيا ومطالبه التربوية، المرجع السابق، ص ص ٦٣-٧٢

(٨٢) محمد محمد فضالى، التربية لأوقات الفراغ فى عالم سريع التغير، المرجع السابق، ص ص ٧٩-٨٥

(٨٣) أحمد خيرى كاظم، التكنولوجيا التعليمية، المرجع السابق، ص ص،٧٩-٨٥

(٨٤) محمد سيف الدين فهمى ،التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى، فى صحيفة التربية،س ٢٣، ع ١، نوفمبر ١٩٧٠، ص ص ٩٤-١٠٤

(٨٥) محمد منير حسونة، التعليم الصناعى ومتطلبات العصر، المرجع السابق، ص ص ١٠٥-١٠٨

(٨٦) حسين سليمان قورة ، التربية مدى الحيــاة صـــرورة مـــن ضـــرورات عصـــر العلـــم والتكنولوجيا، فى المرجع السابق، ص ص ١٦-٢٢

(٨٧) محمد فريد، لنتحرر من الآن، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ١-٥

(٨٨) عبد العزيز القوصى، الأهداف القومية ورسالة المعلم، المرجع السابق، ص ص ٢-٥

(٨٩) أحمد يوسف سعد، الرأى العام التربوى فى مصر: دراسة تحليلية نقدية، رســالة دكتــوراه غير منشورة مقدمة لكلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٦، ص ١٤

(٩٠) المرجع السابق، ص ١٠

(٩١) خلدون حسن النقيب، الدولة التسلطية فى المشرق العربى المعاصر: دراسة بنائية مقارنـــة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٦، ص ٣٧

فهرس المحتويات

المحتويات	صفحة

صفحة	المحتويات

المحتويات	صفحة
ثانياً : أهداف نظام التعليم الأساسى كما ورد فى القانون* رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١	٢٩٦
– الشمولية والتكامل	٢٩٩
– التعليم والبيئة	٢٩٩
– ذاتية الفكر واستقلاليتها	٢٩٩
– التعليم غير التقليدى .	٢٩٩
– ديناميكية الحركة التعليمية	٣٠٠
– المستقبلية	٣٠٠
– أولاً : التعليم الفنى	٣٠١
– المحور الثانى : الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية	٣١٢
– ثانياً : أهداف الاتجاهات الطلابية	٣٢١
– ثالثاً : لجان الاتحادات	٣٢٢
– رابعاً : الانتخابات وحق الترشيح	٣٢٣
– المحور الثالث : الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم القومية العربية	٣٢٥
– المراجع	٣٢٩
الفصل السابع : الخطاب غير الرسمى فى التعليم – رؤية تحليلية	٣٤١
– المبحث الأول : الخطاب التعليمى غير الرسمى فى الاحزاب السياسية	٣٤٤
– رؤية تأصيلية للأحزاب السياسية فى مصر	٣٤٤
– ثورة يوليو والأحزاب السياسية فى مصر	٣٤٨
– حزب الوفد – رؤية تأصيلية	٣٥١
– أهداف حزب الوفد	٣٥١
– برنامج حزب الوفد فى مجال التعليم	٣٥٢
– رؤية تحليلية لبرنامج حزب الوفد فى التعليم	٣٥٣
– حزب التجمع – رؤية تأصيلية	٣٥٧
– المبادئ العامة لحزب التجمع	٣٥٨
– رؤية تحليلية لبرنامج حزب التجمع فى التعليم	٣٦٣
– المراجع	٣٦٧
– المبحث الثانى : الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية	٣٧٠

المحتويات	صفحة

صدر من هذه السلسلة العناوين الآتية

م	اسم الكتاب	المؤلف	سعر	النشر
١	العولمة ومستقبل تعليم الكبار	أ.د طلعت عبد الحميد	٣٠,٠٠	٢٠٠٤
٢	إشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود	أ.د طلعت عبد الحميد وآخرون	٤٠,٠٠	٢٠٠٤
٣	التربية المعلوماتية	د. محمود حسان	٢٥,٠٠	٢٠٠٤
٤	التربية والطريق الثالث	أ.د عصام الدين هلال	٢٢,٠٠	٢٠٠٤
٥	القيم الغائبة فى الاعلام	د. منى كشيك	٢٥,٠٠	٢٠٠٤
٦	المعونة الأمريكية لمصر أم لأمريكا " الوجه الأخر للمعونات الخارجية للتعليم "	د. فاتن عدلى	٢٥,٠٠	٢٠٠٤
٧	المسرح المدرسى والعلاج النفسى	د. عبد الفتاح نجلة	٢٢,٠٠	٢٠٠٤
٨	التربية القانونية	د. سلمى الصعيدى	٢٢,٠٠	٢٠٠٤
٩	تربية العولمة وتحديث المجتمع	أ.د طلعت عبد الحميد وآخرون	٢٥,٠٠	٢٠٠٤
١٠	التربية الأخلاقية	د. فاطمة الزهراء سالم	٣٥,٠٠	٢٠٠٥
١١	التعليم وبنية القوة	د. حسن طنطاوى	٣٠,٠٠	٢٠٠٥
١٢	التنشئة السياسية للطفل المصرى	أ.د عصام الدين هلال	٢٠,٠٠	٢٠٠٥
١٣	دليل التنمية الذهنية للأباء والمعلمين	أ.د طلعت عبد الحميد	١٨,٠٠	٢٠٠٥
١٤	السياسات التعليمية فى مصر	د. آمال آندراوس	٣٥,٠٠	٢٠٠٥
١٥	دراسات تربوية فى البيئة الخليجية	د. سمير عبد الوهاب	٢٠,٠٠	٢٠٠٣
١٦	دراسات فى الفكر التربوى	د. عبد العزيز الغريب	٢٠,٠٠	٢٠٠٣
١٧	الفكر التربوى فى عهد السادات	د. هشام قاسم	٤٠,٠٠	٢٠٠٦
١٨	الفكر التربوى فى عهد مبارك	د. فاتن عدلى	٤٠,٠٠	٢٠٠٦
١٩	التربية فى عالم متغير	أ.د طلعت عبد الحميد	٤٠,٠٠	٢٠٠٦
٢٠	المدرسة الذكية	د. سلمى الصعيدى	٣٥,٠٠	٢٠٠٦
٢١	التربية البيئية	أ.د عصام الدين هلال	٢٥,٠٠	٢٠٠٦

التعليم

بين

عبد الناصر والسادات

دراسة مقارنة

